



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Cristiane Damazo Patricio

Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames de Inglês para Mestrado e Doutorado: um estudo à luz do sistema de Avaliatividade

Rio de Janeiro

2015

Cristiane Damazo Patricio

Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames de Inglês para Mestrado e Doutorado: um estudo à luz do sistema de Avaliatividade



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção de 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. Gisele de Carvalho

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/B

P314 Patricio, Cristiane Damazo
Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames de inglês para mestrado e doutorado: um estudo à luz do sistema de avaliatividade / Cristiane Damazo Patricio. – 2015.
161 f.: il.

Orientadora: Gisele de Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Linguística – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 4. Pós-graduação – Brasil – Teses. 5. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 6. Aprendizagem – Teses. 7. Análise crítica do discurso – Teses. I. Carvalho, Gisele de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085:802.0(07)

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

Assinatura

Data

Cristiane Damazo Patricio

Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames de Inglês para Mestrado e Doutorado: um estudo à luz do sistema de Avaliatividade.

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

Aprovada em 30 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Gisele de Carvalho (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Colégio Pedro II (PROPGPEC)

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Aos familiares e amigos que direta ou indiretamente trilharam esse caminho junto a mim.

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram do meu processo de crescimento na profissão, mesmo os que talvez nem o saibam: Prof. Beatriz Caldas, quem primeiro apresentou-me os conceitos de ESP e me ajudou a rever minhas práticas; Prof. Ana Tinoco, por seu incrível conhecimento, que muito me influenciou; Vania Lopes, quem primeiro me deu oportunidade de emprego - sempre gratidão!

Agradeço à minha família, minha mãe, Maria Cristina, porque sem ela a língua inglesa certamente não faria parte da minha vida, se não fosse sua insistência e perspicácia em oferecer oportunidades para eu conhecer e aprender o idioma; meu companheiro de jornada Daniel Rocha, que muito teve de aguentar de minha angústia e amenizar minhas horas, ora como marido ora como amigo; Carmen Cinira e Francisco José, pelas valiosas trocas não somente sobre o tema aqui defendido, mas sobre a vida. Meus amigos, todos, que participaram de algum modo do processo e precisaram ouvir muitas negativas para eventos dado o compromisso de escrever por horas e horas.

Aos participantes do grupo focal e os que foram se enturmando também: F.C.R., E. M.S, A. P., I.E, V. M., P.N, V.M.P., M. A., P.A., D. R.P, A. M., T. S.L. e G. L., psicólogo competente e atencioso. Sem vocês, nada teria saído do papel e continuaria tudo sendo apenas ideia.

E, agradeço, e muito, à pessoa mais gabaritada e competente com quem eu poderia contar para essa dissertação: minha orientadora, Gisele de Carvalho. Acredito que algumas pessoas são enviadas às nossas vidas por razões superiores que sequer podemos supor. Mas sei que ela veio para me fazer repensar o próprio mundo acadêmico, minhas práticas pedagógicas e acreditar que ensinar é dialogar e provocar reflexões.

Namastê a todos!

Avalia-se a inteligência de um indivíduo pela quantidade de incertezas que ele é capaz de suportar.

Immanuel Kant

RESUMO

PATRICIO, Cristiane Damazo. **Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames de Inglês para mestrado e doutorado**: um estudo à luz do sistema de avaliabilidade. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O uso da língua materna (LM) faz parte dos exames do conhecimento de uma língua estrangeira (LE) tomados como instrumentos de avaliação em cursos de pós-graduação no Brasil que, em sua maioria, constam de tradução e compreensão leitora de um texto em Inglês. Porém, as abordagens adotadas em cursos de Inglês tendem a deixar a LM de fora do processo de ensino-aprendizagem. Outra questão importante inclui a qualidade e a abrangência da atenção dada à compreensão leitora, embora saiba-se que os cursos de Inglês trabalhem as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em sala de aula. Diante desse cenário, este estudo busca avaliar a percepção do percurso da aprendizagem de língua inglesa de treze participantes, quando confrontados com a necessidade de realizar provas de LI como parte da seleção para cursos de Mestrado e Doutorado. Aqui, voltamos nosso olhar sobre objetivos de uso do idioma especialmente para compreensão leitora, uma das possíveis ramificações do quadro teórico do Inglês para Fins Específicos (IFE). Neste sentido, apoiamos-nos em Hutchinson & Waters (1987, p. 19), que nos falam em aprendizagem centrada no aluno, nas necessidades trazidas por ele em determinado momento de sua vida profissional ou acadêmica. Para tanto, coletaram-se as percepções de treze participantes, por meio da técnica de Grupo Focal, a respeito do modo como aprenderam a língua inglesa ao longo de suas trajetórias. Utilizamos-nos, para analisar as realizações destes sujeitos, do Sistema de Avaliabilidade, proposto por Martin & White (2005) dentre outros, no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional, valendo-nos especialmente do domínio semântico de Atitude para investigar as opiniões expressas. Apesar de os participantes terem feito uso de todas as categorias do subsistema da Atitude, Afeto e Apreciação foram as mais recorrentemente utilizadas, já que suas falas revelam não apenas o modo como os sujeitos se sentiam e ainda se sentem quando no papel de alunos sob os métodos vigentes no mercado, mas também suas críticas aos métodos de aprendizagem de inglês. Obtivemos 10 índices de Apreciações Negativas aos cursos de idiomas a respeito da exclusão quase completa da LM em aulas, além de 11 Apreciações Negativas ao modelo de ensino de língua inglesa na esfera escolar.

Palavras-Chave: Avaliabilidade. Exames de compreensão leitora. Língua inglesa.

Língua materna.

ABSTRACT

PATRICIO, Cristiane Damazo. **Perceptions of egress students from english institutes concerning their linguistic knowledge on language exams for Master´s and Doctoral degrees:** a study in the light of the Appraisal System. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Mother language use (ML) plays a role in proficiency exams of Foreign Language (FL) which are taken as evaluation tools in graduate degrees in Brazil as they make use to a great extent of translation and reading comprehension of a text written in English. However, English courses tend to leave ML out of teaching-learning process. Another important issue lies on the quality and comprehensiveness paid to reading comprehension, although it is known that English courses teach the four skills (speaking, listening, reading and writing) in classrooms. In light of this scenario, this study aims to appraise the perception of the English learning process of thirteen students when they faced the need of undergoing English exams as part of Master´s and Doctoral degree selection. Here, we turned our attention to the use of language concerning the objective of reading comprehension, one of the possible branches of the theoretical background of English for Specific Purposes. In this sense, we have taken support from Hutchinson & Waters (1987, p. 19), once they focus on learner-centered approach as well as on the needs the student brings at some moment of his/her professional or academic life. In order to do so, thirteen participants´ perceptions were collected by means of Focus group technique, concerning the way they have learnt English language over the years. The Appraisal System, proposed by Martin & White (2005) and others, was employed to analyze their realizations, under the scope of Systemic-Functional Linguistics, particularly the semantic domain of Attitude to investigate their opinions. Despite students performed all the categories over Attitude sub-system, Affect and Appreciation were the most frequently used, once their speeches reveal not only the way they felt and still feel when playing the part of students under the current available methods, but also their criticism regarding English learning methodologies. We observed 10 negative Appreciations concerning debarment of ML from the part of language institutes besides 11 negative Appreciations in relation to English language teaching at schools.

Keywords: Appraisal. Reading comprehension exams. English language. Mother language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	AS DIVISÕES DE ENSINO	28
QUADRO 2 –	DISTRIBUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE	41
GRÁFICO 1 –	FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
QUADRO 3 –	PROPOSTAS DE MODELOS DE APRENDIZAGEM	62
TABELA 1 –	HABILIDADES QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM DE L. I.	71
TABELA 2 –	HABILIDADES COMPLEXAS PARA APRENDIZAGEM DE L. I.	72
TABELA 3 –	HABILIDADES DE L.I. UTILIZADAS ROTINEIRAMENTE PELOS ALUNOS	75
GRÁFICO 2 –	USO DE TRADUÇÃO EM AULA DE LÍNGUA INGLESA	78
TABELA 4 –	COMPOSIÇÃO: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE IDIOMA	97
TABELA 5 –	APRECIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE L.I. EM ÉPOCA ESCOLAR	97
GRÁFICO 3 –	AFETO PELA L. I.	98
GRÁFICO 4 –	APRECIÇÃO DOS MÉTODOS PARA ENSINO DE L. I.	99

LISTA DE SIGLAS

ESP	(English for Specific Purposes)
IFE	(Inglês para Fins Específicos)
LM	(Língua Materna)
L.I.	(Língua Inglesa)
L.E.	(Língua Estrangeira)
IOE	(Inglês para Objetivos Específicos)
EAP	(English for Academic Purposes)
L1	(Língua materna)
L2	(Segunda língua, língua estrangeira)
AC	(Abordagem Comunicativa)
EOP	(English for Occupational Purposes)
GE	(General English)
ME	(Mestrado)
DO	(Doutorado)
GT	(Método Gramática- Tradução)
IPA	(International Phonetic Alphabet)
EML	(English as Mother Language)
ESAP	(English for Specific Academic Purposes)
LSF	(Linguística Sistêmico-Funcional)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS E A QUESTÃO DO USO DE LÍNGUA MATERNA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
1.1	Abordagens tradicionais	21
1.2	Novos olhares: a abordagem áudio-oral ou audiolingual	23
1.3	A abordagem comunicativa	24
1.4	Usos e aplicações no Brasil	25
1.5	Inglês Para Fins Específicos (ESP - <i>English for Specific Purposes</i>)	25
1.6	EAP: <i>English For Academic Purposes</i> / Inglês para Propósitos Acadêmicos	28
1.7	A língua materna no caminho ou como caminho para aprendizagem de língua inglesa?	30
2	BASES TEÓRICAS: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE	37
2.1	A concepção sistêmico-funcional: por que funcional?	37
2.2	Metafunções em LSF	38
2.3	Por que sistêmico?	39
2.4	A linguagem como semiótica social	40
2.5	Sistema de Avaliatividade	40
2.5.1	<u>Organização do sistema: atitude, engajamento e gradação</u>	41
2.5.2	<u>Sistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação no corpus analisado</u>	41
3	METODOLOGIA	46
3.1	Coleta de dados: grupo focal	46
3.2	Sujeitos da pesquisa	49

3.3	Tratamento dos dados	52
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
4.1	Tema 1: A experiência individual a respeito do contato com língua inglesa (perguntas 01, 02 ,03 e 07).	55
4.1.1	<u>Aprendizagem em cursos de idiomas</u>	55
4.1.2	<u>As memórias a respeito da aprendizagem de Inglês na escola</u>	57
4.1.3	<u>Experiência com aulas particulares</u>	61
4.1.4	<u>O gosto pela língua inglesa</u>	62
4.1.5	<u>A metodologia adotada para o ensino da habilidade oral em LI</u>	65
4.1.6	<u>A possibilidade/dificuldade em se comunicar em língua inglesa</u>	67
4.1.7	<u>A importância de um diploma para atestar o Saber</u>	69
4.2	Tema 2: Habilidades necessárias e preferências de aprendizagem (perguntas 04, 05 e 06)	70
4.3	Tema 3 - A possibilidade do uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira: perguntas 08, 09, 10	75
4.4	Apontamentos específicos para mestrando e doutorandos	88
4.5	Discussão dos resultados mais relevantes	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	110
	ANEXO A - Transcrição Completa Dos Grupos Focais (Corpus)	117
	ANEXO B - Exemplo de prova - UFRJ, Tec. Edu. em Saúde	151
	ANEXO C - Exemplo de prova- UERJ, prova de Direito	156
	ANEXO D - Exemplo de prova- UERJ (fragmento), Medicina Social	158

INTRODUÇÃO

"Só há mundo onde há linguagem"

M. Heidegger

Quando está em busca de aprender Inglês, seja em uma instituição de idiomas franqueada ou independente, seja em ambiente virtual, ou ainda através de aulas particulares, o aluno não está necessariamente preocupado com o método que balizará sua aprendizagem, mas com os resultados que poderá obter para ter sucesso nessa empreitada. Assim, fica sob a responsabilidade do instituto, professor ou programa garantir que dispõe de mecanismos suficientemente adequados e eficientes para ensinar ao seu cliente/aluno e mantê-lo estudando a fim de alcançar aperfeiçoamento.

No Brasil, o ensino da língua inglesa tende a valorizar a comunicação oral, levando em conta questões até como sotaque e ritmo de fala. O aprendiz chega a uma sala de aula de uma instituição livre de ensino de idiomas privada e já é orientado a só pensar e falar em Inglês. É intrigante pensar sobre essa proposta, pois, quando alguém decide ingressar em um curso de idiomas, na maioria das vezes, é porque não o conhece e se propõe a aprendê-lo. Portanto, já começa a haver certo desconforto quanto a essa filosofia, dado o fato de que só poderia se comunicar em língua estrangeira aquele que já soubesse estruturas e palavras que, minimamente, seriam aproveitadas em sala de aula, para só "se falar em Inglês" naquele ambiente.

Para além dessa observação, levantamos certa desconfiança sobre as propostas vigentes mais difundidas para a aprendizagem da língua inglesa. Não nos parece um consenso de que, hoje em dia, falar inglês é ainda a mais fundamental habilidade a se aprender em tal língua estrangeira (doravante LE¹) e haveria aí uma

¹Embora Jordão (2014) observe uma perspectiva atual do uso do termo língua adicional circulando no Brasil, a autora decide continuar fazendo uso do termo LE, assim como Almeida Filho (1999) após algumas discussões também o faz. Diante de tais referenciais, esta pesquisa opta por seguir com o termo LE. Alguns autores justificam que é melhor o uso do termo língua adicional uma vez que o termo língua estrangeira pode soar perturbador, já que o conceito de "estrangeira" pode parecer ora muito distante da realidade do aluno, ora pedante (Oss, 2013).

espécie de discurso fixado em nossa cultura de massa, tornando outras habilidades menos exploradas em favor da oralidade.

Parece, de fato, ser difícil haver consenso quanto aos rumos que o ensino de LE toma. Entretanto, essa tensão e aparente caos são positivos, uma vez que convidam a constantes reflexões acerca do tema. Leffa (2001) chama a atenção para o fato de que o Inglês "é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos" (p.342). E esclarece isso diante do fato de que "para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação" (p. 342). Portanto, é uma língua com características peculiares e que vive posição de prestígio em nossos dias.

É importante observar que, sendo uma língua que goza de prestígio e muito usada para a comunicação, é natural também que seja tomada para diferentes objetivos: seria incorrer em erro acreditar que todos os aprendizes de Inglês só precisam falar a língua. Há objetivos para o uso da língua na compreensão leitora para diversos fins, sendo esta uma das possíveis ramificações do quadro teórico do Inglês para Fins Específicos (IFE) ou Inglês para Objetivos Específicos (IOE).

Em cursos de idiomas, porém, o mais empregado é o convencionalmente chamado Inglês Geral (*General English*, GE) que visa a uma abordagem mais generalizada no que diz respeito ao desenvolvimento e aprimoramento das quatro habilidades básicas de comunicação, a saber, falar, ouvir, ler e escrever (aliás, essa parece ser a ordem mesmo de importância para a maioria dos casos). Aqui atuam os cursos de idiomas espalhados pelo país, geralmente sob o sistema de franquias, mas há também espaço para cursos independentes nesse mercado.

Seguindo a tendência mercadológica, os institutos de idiomas, que são órgãos caracterizados como cursos livres, sem o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura, seguem suas próprias escolhas metodológicas e têm adotado a chamada Abordagem Comunicativa.² O Método Direto e, posteriormente, a Abordagem Comunicativa compartilham de algumas características, como o não uso da língua materna (LM), segundo Richard; Rodgers (1986), provocando a interação em aula na língua-alvo; apesar de algumas abordagens se auto-denominarem "centradas no aluno", mesmo nessas o professor não deixa de ter um papel central,

² Não é o foco desta pesquisa defender o melhor termo, seja método ou abordagem, tema esse que pode ser detalhadamente esclarecido em Leffa (2001). Por isso, optamos aqui por usar os dois termos sem preocupação com distinções.

visto como aquele que detém o conhecimento e serve de exemplo para o aluno, ficando sob sua tutela a orquestração do planejamento do material didático. Afinal, o foco é o professor como grande responsável por fazer da aula um sucesso. Indiscutivelmente, em algum nível, essas propostas metodológicas funcionam. Indiscutivelmente também, funcionam bem para algumas pessoas e podem não funcionar para outras; afinal, cada vez mais claro está que as pessoas são diferentes em relação ao ritmo de aprendizagem. Vygotsky (1996) acredita que as pessoas são aquilo que vão construindo ao longo de suas inserções sociais e dos atravessamentos culturais que vivenciam.

Em relação ao ensino de inglês no Brasil, vemos que em 1931 o "Método Direto foi instituído como método oficial de ensino das línguas estrangeiras vivas pelo Decreto no. 20.833" (MACHADO, et al., 2007, p. 1). Desde então, diferentes correntes metodológicas circulantes pelo mundo, em algum nível, reverberaram em nosso país, trazendo seus pontos de inovação e relevância, promovendo constantes reformulações no campo didático. As franquias de institutos de idiomas proliferaram e também abriram espaços para escolas independentes de ensino e, mais recentemente, na história dos avanços tecnológicos, cursos *online* de ensino reinventam a aprendizagem, obrigando as tradicionais franquias a também fazê-lo. Os cursos hoje comportam lições distribuídas em *tablets*, usam dvds para o aluno praticar em casa, criam avatares para que o aluno simule situações reais e cotidianas por meio de seus personagens.

Todavia, parece haver uma base mercadológica intocada no que tange à filosofia de ensino, que permanece um "mais do mesmo"; afinal, se parece funcionar e está no mercado há décadas, não se deve mexer nela. Parece haver preocupação em modernizar os instrumentos, mas não em colocar o aluno e suas necessidades em primeiro lugar, uma vez que a marca desses cursos é levar o aluno a falar em Inglês desde o primeiro dia e relegar a língua materna a um segundo plano – na melhor das opções – visto que a tendência é eliminá-la da sala de aula de LE.

Entretanto, na contramão das salas de aulas com muitos alunos, de faixas etárias diversas, objetivos e dedicação aos estudos em níveis diferentes, cada vez maior torna-se a busca por cursos que tenham "diferenciais": horários flexíveis, grupos menores, quiçá aulas individuais, e a não obrigatoriedade de uso de um determinado livro ganham espaço. Adicione-se a isso a busca por um ensino personalizado baseado em uma análise das necessidades do aluno.

O ensino baseado em necessidades não é novo. Hutchinson; Waters (1987, p. 19) já falavam em aprendizagem centrada no aluno, nas necessidades trazidas por ele em determinado momento de sua vida profissional ou acadêmica. A diferença aqui, no chamado Inglês Instrumental (termo usado para identificar o *English For Specific Purposes*, ou Inglês para Propósitos Específicos, no Brasil) é que o aluno, ainda de acordo com Hutchinson; Waters (1987, p. 53), tem consciência do que necessita desenvolver; ou seja, ele é atuante direto na definição do conteúdo e, potencialmente, no método de aprendizagem. Naturalmente, criar um curso com *design* mais singular representa grande dedicação de tempo para sua elaboração e cria a demanda por professores capacitados para atender a objetivos específicos.

Infelizmente, há de se levar em conta que muitas vezes, em escolas de idiomas, são admitidos professores que, na realidade, como nos aponta Souza (2013), não são, mas estão professores: são aqueles indivíduos que buscam um emprego e, por vezes, já moraram fora do país e, quando de volta, são contratados por institutos de idiomas, apesar de não serem formados ou, ao menos, terem cursado Didática do Ensino. Outro perfil comum é o de jovens recém-formados em seus cursos de inglês que ingressam nessas escolas a fim de obter experiência, mas nem mesmo pretendem cursar Letras a fim de especializarem-se. Para esses institutos, ambos os perfis são aceitos, uma vez que àquele que está professor compete aprender a usar o método da franquia e dificilmente será desafiado a experimentar novos métodos ou enfoques de ensino/aprendizagem.

Entretanto, para dar conta do ensino baseado nas necessidades específicas do aluno, parece que o professor delineado acima teria mais dificuldades de atuação, a menos que se propusesse a estudar e dedicar tempo a compreender qual é a tônica do trabalho e desenvolvesse um olhar mais apurado sobre o aluno, compreendendo o que precisa aprender e buscando, o mais objetivamente possível, preencher as lacunas de conhecimento detectadas.

Saindo da problemática anterior, optamos por verter o olhar sobre o aluno: há um público em algum lugar fora dos cursos de idioma que precisa submeter-se a exames de proficiência em língua inglesa para seleção aos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Tais exames tendem a verificar a capacidade de compreensão leitora de textos de natureza acadêmica, em geral. Todavia, parece claro que esses estudantes não terão sua necessidade específica atendida a contento em uma sala

de aula de um curso de idiomas, já que nela o escopo é o de ensino de Inglês Geral³.

A relação com o uso da língua materna (LM) na situação descrita no parágrafo anterior é especial, dado o fato de que as provas, na maioria das vezes, constam da tradução — literal ou adaptada — de um texto, geralmente em afinidade temática com a área acadêmica do candidato, ou de respostas a perguntas de compreensão que devem ser dadas em Português. Assim, percebe-se que a relação com a LM é essencial.

Especificamente dentre o público universitário, observa-se que muitos candidatos a cursos de mestrado e doutorado já sentem o sonho do ingresso ameaçado por uma prova de conhecimento de língua estrangeira, porque não tem vocabulário suficiente, conhecimento gramatical e não se julgam capazes de exercer uma leitura interpretativa de qualidade.

Já vimos que a maioria dos cursos de idiomas parece dar preferência ao trabalho com as quatro habilidades e que os candidatos a cursos de mestrado e doutorado terão, geralmente, testada apenas a compreensão leitora. Partindo desse ponto, objetivamos pesquisar, por meio da voz dos alunos cujas experiências, em sua maioria, advém dos institutos de idiomas, como eles avaliam a bagagem de conhecimento de Inglês adquirida tanto nessas instituições como no universo escolar. Apesar de terem aprendido em outro panorama e horizonte de expectativas diferentes, teria sido o bastante para que fossem testados em sua habilidade de leitura?

Além disso, investigaremos como esses alunos percebem o papel da língua materna para aprendizagem de LE, uma vez que ela é usada nesses exames, mas rechaçada nos cursos de Inglês. Seria mesmo o uso da LM tão pernicioso para a aprendizagem? Sendo assim, propomo-nos a contribuir com sugestões de respostas à principal pergunta de pesquisa, assim resumida: Quais são as percepções que os alunos egressos de cursos de Inglês apresentam a respeito de sua própria bagagem linguística quando devem, em especial, submeter-se a exames que exigem testagem de compreensão leitora e, portanto, contato direto com a língua materna? Essa pergunta sugere outras indagações decorrentes de crenças acerca da prioridade

³Naturalmente, os cursos devem estabelecer seus objetivos de trabalho e métodos para operacionalizá-los. Não se trata de questionar essas decisões. Porém, essas escolhas parecem não oferecer aos alunos um contato profundo tanto com leitura quanto com escrita em LE, pelo fato de o centro da atenção ser a oralidade.

dada à oralidade e ao papel da LM na aprendizagem de uma LE: seria o discurso dos cursos de idiomas dominante? ou seja, sucesso, mundo globalizado e oportunidades de carreira somente surgem para aqueles que falam o idioma e não para aqueles que o leem? seria mesmo um ruído negativo o uso da língua materna em aulas, ao menos em turmas de níveis iniciais? devemos e podemos mesmo somente pensar em inglês desde nossa formação inicial?

Assim, delineou-se o objetivo geral dessa pesquisa: ao longo de quinze anos de prática profissional e contato com candidatos a exames de proficiência para ingresso nos cursos de pós-graduação, venho ouvindo que, quando têm de se submeter a uma prova de compreensão leitora em inglês, eles tendem a sofrer de um problema: o que os cursos de idiomas onde estudaram oferecem não parece ser o bastante em vista do que precisam demonstrar nesses exames. Embora os cursos de Inglês trabalhem com atividades leitoras em sala de aula, as mesmas não parecem ser suficientes para os objetivos dos candidatos. Portanto, procurei dar voz a treze informantes, a fim de verificar se essas minhas suspeitas se confirmam completamente, parcialmente ou se preciso retificar minhas próprias crenças de ensino. Afinal, segundo um aforismo de Nietzsche, "Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo" (2013). Revisitar verdades é exercício saudável e necessário.

Para este estudo, foram escolhidos treze sujeitos que já estudaram Inglês em alguma franquia de idioma, por pelo menos seis meses, e cujos objetivos e trajetórias de vida são diferentes uns dos outros. Eles foram divididos em dois grupos focais, sendo que em um deles os seis sujeitos já viveram a experiência de fazer exames de proficiência ora para mestrado ora para Doutorado em universidades públicas do Rio de Janeiro. Buscamos compreender por meio deles quais são suas visões acerca da qualidade de conteúdo que aprenderam em diferentes escolas de idiomas.

No Brasil, o exame de LE é uma condição para admissão ou classificação de alunos aos cursos de pós-graduação. Ser proficiente em uma LE geralmente significa operar em qualquer uma das quatro habilidades; no contexto acadêmico, entretanto, a necessidade direciona-se para o campo da habilidade leitora. Acredito ser, de fato, importante avaliar essa habilidade como pré-requisito para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Também assumo defesa ao modelo do exame, uma vez que o aluno, no decorrer de sua vida acadêmica, será mesmo

convidado a ler artigos, periódicos e livros que estão em LE, e o fato de não dominá-la pode, inclusive, em algum nível comprometer sua performance. Entretanto, não faz parte do escopo desta pesquisa lançar olhares nem sobre os critérios de testagem nem sobre os procedimentos da mesma.

Passo agora a relatar parte de minha motivação pessoal para este trabalho. Muitas questões ligadas a quais abordagens podem ser mais ou menos eficazes para o ensino de língua estrangeira fazem parte de minhas reflexões como professora de língua inglesa. Quando aluna, o hábito de traduzir letras de canções era diário e não me soava em nada como algo negativo. Entretanto, sempre ouvia críticas a respeito dessa prática: o discurso quase unânime era de que pensar em Português atrasaria minha aprendizagem real de Inglês, porque eu deveria apenas pensar e falar nesta língua e aquela atrapalharia todo o processo. Seria quase inevitável não juntar essas duas pontas. Por isso, acredito que, ao longo dos anos, tenha sido naturalmente levada para o universo da aprendizagem de Inglês com Fins Específicos, especialmente no que se refere ao uso de língua materna para alcançar resultados em língua-alvo.

Meu trajeto profissional com a língua inglesa com foco em leitura começou quando cursei uma disciplina de Inglês Instrumental na universidade em que estudei e descobri ali que apresentava perfil totalmente compatível para lecionar com tal abordagem, pois nunca me senti muito “encaixada” no velho padrão de “ouvir-repetir” que as instituições mais clássicas do Rio de Janeiro utilizavam. Durante o curso, percebi que desenvolvia um potencial criativo mais satisfatório, que meu prazer em trabalhar com a língua inglesa era realmente pleno. Assim, em 2004, comecei a divulgar tal trabalho nas universidades UFRJ, UERJ, FioCruz e UniRio afixando anúncios em seus murais.

Curiosamente, as pessoas faziam contato comigo indagando o que seria finalmente o Inglês Instrumental. Repetidas vezes por dias ou por semana, me via explicando ao telefone algo que soava novo para aqueles que me procuravam. Eu dizia, em linhas gerais:

“As aulas chamadas de instrumentais visam à leitura de textos de sua área acadêmica e nelas trabalhamos a gramática não como algo a se memorizar, mas como uma ferramenta para compreender os textos. Vemos regras gerais, e específico algumas questões gramaticais que normalmente levam o aluno a errar, como o pronome *it*, que não é bem aquilo que se viu na escola (*ele* ou *ela* para

animal ou objeto), por exemplo. Além disso, trabalhamos muito com exercícios para fixação de vocabulário, pois as provas, muitas vezes, não permitem consulta ao dicionário; assim, apresento a multiplicidade de sentidos que uma só palavra pode assumir; portanto, trabalharemos muito com atividades que visam a um olhar mais amplo, a uma contextualização”.

Esse discurso, como disse antes, já era praticamente memorizado e comecei a me surpreender com o volume de ligações que recebi desde então, e cheguei mesmo ao ponto de não poder atender a todas as pessoas porque não havia horário disponível, já que as aulas eram todas individuais.

Hoje não mais chamo essa prática de Inglês Instrumental, uma vez que compreendo que toda habilidade que necessita de maior atenção poderá ser instrumentalizada; prefiro, portanto, o termo “leitura em língua inglesa”, que, suponho, já deixa bastante claro o propósito de ensino.

Fiz questão de descrever minha experiência única e exclusivamente a fim de ilustrar a carência no mercado de ensino de idiomas dessa área de abordagem e para demonstrar que muitas pessoas nem mesmo sabem que há, sim, um nicho do mercado especificamente voltado para suas necessidades, dentre as quais estão aquelas ligadas à leitura de textos em inglês.

Ressalto, porém, que não é o objetivo desse trabalho comparar as abordagens de ensino/aprendizagem, no sentido de abolir uma em detrimento da expansão da outra. As abordagens não devem competir, mas na verdade devem coexistir como reais possibilidades de concretização de aprendizagem.

Também não é nosso objetivo diminuir a importância que os cursos livres de idiomas, em geral, franqueados, tem. Os cursos têm grande valor para o campo de ensino, expõem alunos a atividades que apresentam como objetivo central a interação e construção de sentidos, por meio de situações que, na maioria das vezes, simulam a realidade.

O objetivo é ouvir esse grupo de alunos que parecem viver uma espécie de lacuna em sua busca por aprender a língua inglesa a fim de dar conta dos objetivos específicos, quais sejam, ler e traduzir textos em curto prazo.

Esta dissertação encontra-se assim organizada: para o capítulo 1, foram trazidos um breve histórico dos métodos e abordagens adotados ao longo dos anos para ensinar a língua inglesa e também o papel atribuído (ou não) ao uso de LM ao ensino da LI; o capítulo 2 consta das bases teóricas tomadas para este estudo, a

saber, a Linguística Sistêmico Funcional, de M.A.K. Halliday, e o Sistema de Avaliatividade, proposto pela escola australiana de autores como Martin (2000, 2001, 2005), White (1998, 2004) dentre outros, a fim de darem conta dos dados obtidos no *corpus* de pesquisa; o capítulo 3 destina-se a abordar a metodologia empregada na coleta e organização do *corpus*; o capítulo 4 é destinado à análise dos dados e discussão dos resultados e, o capítulo 5 propõe-se a apresentar constatações sob forma de considerações finais.

1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS E A QUESTÃO DO USO DE LÍNGUA MATERNA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem(...).

R. Barthes

O objetivo deste capítulo é situar os principais métodos utilizados ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, para que, a partir desse percurso histórico, seja viável produzir uma análise das heranças, em termos de crenças, que são por eles deixadas e que vigoram até os dias atuais.

A preocupação com relação ao melhor modo de se ensinar uma língua estrangeira não é recente. Martinez (2009, p. 49) diz que as metodologias tradicional, direta, audio-oral, audiovisual e comunicativa constituem o panorama de ensino e não parece haver uma sucessão cronológica quanto ao aspecto didático, uma vez que a experiência obtida pela prática em aula permite apreço ou rejeição a um dado modelo de ensino e, portanto, licencia um método a continuar a operar ou a recuar ou ainda, a se adaptar a novos ambientes. Richard; Rodgers (1986, p. 1), a respeito das constantes pressões por inovações metodológicas, assim explicam:

As mudanças nos métodos de ensino de línguas ao longo da história refletem o reconhecimento das mudanças no tipo de proficiência que os aprendizes precisam como, por exemplo, um movimento no sentido da proficiência oral em vez de uma compreensão leitora como o objetivo no estudo da língua; elas também refletem mudanças nas teorias da natureza da língua e da aprendizagem dela.⁴

1.1 Abordagens tradicionais

⁴Tradução minha para: "Changes in language reaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning."

Richard; Rodgers (1986, p. 2) tomam, historicamente, como exemplo o modelo de ensino clássico do latim desde a época em que esta era a língua de prestígio e ensinada por meio, fundamentalmente, de regras gramaticais:

À medida que as línguas "modernas" começaram a entrar no *curriculum* das escolas europeias no século XVIII, elas foram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que eram adotados para se ensinar latim. Os livros consistiam de declarações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e sentenças para que fossem traduzidas. Não era o objetivo falar a língua estrangeira e a prática oral era limitada à leitura em voz alta das sentenças que os alunos traduziam.⁵

Deste excerto, podemos retirar que a importância em se ensinar uma língua estrangeira era de ordem escolástica, que se acreditava ser importante que o aluno fosse capaz de decodificar, no nível da sentença, a mensagem trazida em língua estrangeira; além disso, o trabalho de comunicação oral era reduzido com base em uma crença de que as atividades escritas eram mais importantes: nem sempre houve preocupação com a fala no ensino de língua estrangeira.

Essa abordagem que visava à estruturação escrita e valorizava a tradução como forma de fixação das idéias gramaticais no ensino de línguas clássicas, como o Latim e o Grego, é conhecida como Método Gramática-Tradução (doravante GT), trazida da escola alemã e muito popular nos Estados Unidos, segundo Richard; Rodgers (1986, p. 3). Neste, a língua materna era preservada porque ela seria uma referência para se chegar à língua-alvo, atentando fortemente para questões morfológicas e sintáticas com a maior precisão possível. Esse método vigorou por praticamente um século na Europa e ainda pode ter sua validade quando o foco de aprendizagem da LE jaz não na fala, mas na necessidade de entendimento de um texto escrito. No século XIX, o GT foi duramente criticado por não dar atenção à questão da oralidade, e novos materiais foram criados para funcionar em escolas, porque os educadores passaram a observar como as crianças aprendiam e isso trouxe à baila a proficiência oral em vez da compreensão em nível leitor e gramatical apenas. Esse movimento foi conhecido como Movimento de Reforma, em que especial atenção foi dada ao ensino de fonética e, para tanto, seguiu-se a fundação

⁵ Tradução minha para: "As "modern" languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin. Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated."

do *International Phonetic Alphabet association* (Associação do Alfabeto Internacional de Fonética, doravante IPA), a fim de normatizar e ampliar o conhecimento sobre os fonemas da LE, facilitando, portanto, o ensino da oralidade/fala. Assim, enfim, a língua falada ganhou seu espaço e o treinamento fonético era o caminho para alcançá-lo. Dentro desse movimento, a tradução não devia ser incentivada, mas a língua materna era passível de uso, desde que usada para explicar novas estruturas e garantir a compreensão do conteúdo (RICHARD; RODGERS, 1986, p. 8).

Já que o GT não estimulava o aluno a falar uma LE, abriu-se espaço para o Método Direto, que tinha como premissa que o significado precisa ser transmitido diretamente na língua-alvo sem espaço para a tradução (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23), mas com base na prática e na constante demonstração de vocábulos do dia a dia, sempre com correção de pronúncia e também de gramática.

1.2 Novos olhares: a abordagem áudio-oral ou audiolingual

Durante muitos anos, o Método Direto contou com muitos entusiastas que colaboraram para a difusão de materiais. No entanto, por volta de 1920, ele começou a cair em desuso. Havia problemas estruturais sérios: para que o método funcionasse como planejado, os professores deveriam ser nativos da língua estrangeira e sobre eles recaía muita responsabilidade pelo funcionamento do método, pois era deles e não mais do livro que dependia todo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem; além disso, para evitar o uso da língua materna, gastava-se muito tempo usando-se de artifícios que levassem o aluno a entender o que estava sendo tratado, quando uma breve explicação em língua materna bastaria para elucidar o tema. Essas limitações trouxeram à tona novamente, por volta de 1923 (RICHARD; RODGERS, 1986 p. 11), a discussão a respeito de promover nos alunos um maior engajamento com a leitura, de forma a sugerir que fossem introduzidas novas palavras e estruturas gramaticais à medida que o aluno praticava a habilidade leitora. Essa abordagem é conhecida como Método de Leitura.

Outro enfoque adotado para o ensino de LE foi o chamado Audiolinguismo (conhecido como Audiolingual, no Brasil). A abordagem surgiu na Segunda Guerra Mundial porque o exército americano precisava formar falantes de diversas línguas o

mais rápido possível, preferencialmente por meio de diálogos (LEFFA, 1988, p.11). Esse método deu prioridade à abordagem da oralidade, cuja ênfase criou a noção de que língua é fala e não escrita; sua base são os exercícios de repetição, os chamados *drills*, que treinam o aluno para o uso de padrões gramaticais na construção de sentenças (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 35). Outro ponto de diferença entre o Método Direto e o Audio-lingual é que este tem fortes bases na Linguística e na Psicologia, o que lhe confere um caráter comportamentalista quanto à aplicação do modelo de ensino, sugerindo que, com os *drills*, o aluno seria mais capaz de fixar pela repetição oral o conteúdo gramatical.

1.3 A abordagem comunicativa⁶

De acordo com Leffa (1988, p. 19-20):

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na lingüística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os linguistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os linguistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto oral ou escrito, mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado.

Assim, a descrição e o estudo da linguagem ganham uma perspectiva que vai além da análise de frases, sai da esfera de ensino de ordem sintática e lexical apenas e passa a ser compreendida como uma rede de eventos comunicativos, levando em conta as circunstâncias de produção de um texto (oral ou escrito); portanto, importa mais a habilidade de se fazer entender e compreender, tendo em vista o contexto em que uma situação se alicerça, do que as formas linguísticas propriamente ditas. (LEFFA, 1988). Tudo isso constitui o principal diferencial da abordagem comunicativa em relação a métodos anteriores, como o Audio-lingual. São as situações reais, autênticas que importam e não a reprodução de diálogos

⁶ Richard; Rodgers (1986), Leffa (2001) e outros autores partem da percepção de que o termo abordagem refere-se a teorias acerca da língua e de aprendizagem e que vai operar sobre práticas e princípios de ensino de línguas. Abordagem pode ser de natureza estrutural, funcional e interacional. Na primeira, pode-se inserir o Audiolingual; na segunda, o ESP e, na terceira, a língua opera realizando experiências interpessoais mantenedoras das relações sociais. (RICHARD; RODGERS, 1986, p. 17). Já Método, refere-se a um plano organizacional para a apresentação do material didático, é da ordem de procedimentos e é embasado em uma abordagem de atuação.

pré-fixados e memorizados, e a aprendizagem é centrada preferencialmente no aluno mesmo e não no professor ou no material.

Como todas as tentativas anteriores, a abordagem comunicativa também deixa suas lacunas e torna-se alvo de críticas, pois, afinal, é na prática, no fazer diário, que vão sendo percebidos os problemas. Para essa abordagem é particularmente difícil, por exemplo, definir o procedimento de ensino em sala de aula porque "os princípios comunicativos podem ser aplicados ao ensino de qualquer habilidade em qualquer nível" (RICHARD; RODGERS, 1986, p. 80). Além disso, a abordagem comunicativa entende que as unidades da língua não são apenas gramaticais ou estruturais, mas são categorias de sentidos funcionais e comunicativas que serão compreendidas e exemplificadas no discurso.

1.4 Usos e aplicações no Brasil

O ensino de L.I., no Brasil, seguiu as mesmas tendências do mercado internacional. Essas tendências foram classificadas por Silva (2007) em duas grandes fases. Fase 1, compreendida até a década de 60, são os chamados métodos tradicionais, que lançam mão de recursos como memorizações de estruturas, perguntas e respostas, listas de palavras oriundos do método direto. O conteúdo era apresentado e acompanhado de exercícios de produção do que fora aprendido. A Fase 2, de 70 a 90, se caracterizava pelo ensino comunicativo. Também dava conta de apresentar conteúdo e em seguida praticá-lo por meio de exercícios a fim de alcançar a fixação do assunto. Adicionalmente, compreendia a Competência Gramatical como necessária, mas também a Competência Comunicativa. Isso significa dizer que era preciso olhar para o ensino de conteúdo gramatical e lexical, mas que deve ser tomado em consideração o próprio evento comunicativo.

1.5 Inglês para fins específicos (ESP - *English for Specific Purposes*)

A verdadeira demanda pelo ensino de habilidades específicas se deu com o fim da segunda guerra mundial. Hutchinson; Waters (1987, p.6) apontam três fatores que justificam o desenvolvimento do English for Specific Purposes (ESP): expansão

científica e econômica grande, desenvolvimento das pesquisas em Linguística, desenvolvimento da Psicologia educacional.

A expansão científica e econômica transformou o mundo em um grande bloco globalizado. Assim, as relações comerciais se expandiram e os profissionais do mundo precisavam ler manuais em LE, precisavam manter-se atualizados em suas áreas de atuação e precisavam se comunicar com falantes das mais diversas comunidades linguísticas, muitas operando com a língua inglesa, como língua franca ao menos, para garantir o mínimo de comunicação. As pesquisas linguísticas vinham se desenvolvendo e isso acarretava um olhar mais crítico às práticas da linguagem, mas também a Psicologia Educacional ganhava campo, olhando para as necessidades do aluno e seu comportamento afetivo quanto à aprendizagem.

O estabelecimento do *English for Specific Purpose* (ESP) ou Inglês para Propósitos Específicos (IPE) no Brasil se deu na década de 70 com o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Escolas Técnicas e Universidades Brasileiras, coordenado pela professora Antonieta Alba Celani, da PUC-SP, e é o marco dessa modalidade em nosso país. Já o desenvolvimento do ESP nas universidades se deu na década de 80 (CELANI et al, 1988, p. 4-5).

A proposta do projeto ESP visava habilitar os professores que atuavam em universidades e escolas técnicas brasileiras a ensinar a partir desse novo paradigma e melhorar suas habilidades e práticas, pois, segundo Celani (1998, p.235), ainda "no fim da década de 80 a maioria dos professores eram treinados na tradição áudio-oral para o ensino de língua inglesa". Além disso, Celani observou que os professores de ESP tiveram, em sua formação, a participação de professores de GE resultando, portanto, em uma experiência prévia que não sustentava bases para um projeto diferenciado como o Inglês para Fins Específicos. Era, então, de suma necessidade que os professores fossem treinados, em constantes seminários, para que pudessem não apenas ampliar sua prática pedagógica, mas também criar seus próprios materiais.

Os professores podiam observar quais assuntos eram mais relevantes para um aluno e em que deveriam fixar maior atenção, não somente no que diz respeito ao conteúdo, mas às próprias questões estruturais da língua ou às questões lexicais, observando-se e valorizando-se, portanto, as necessidades e o perfil de aprendizagem do aluno. Não havia, assim, uma metodologia uniforme, global e imposta. Uma questão muito importante é que o aluno estivesse completamente

consciente do tipo de abordagem que lhe estava sendo apresentada e soubesse, portanto, que iria operar com uma segmentação distinta do GE.

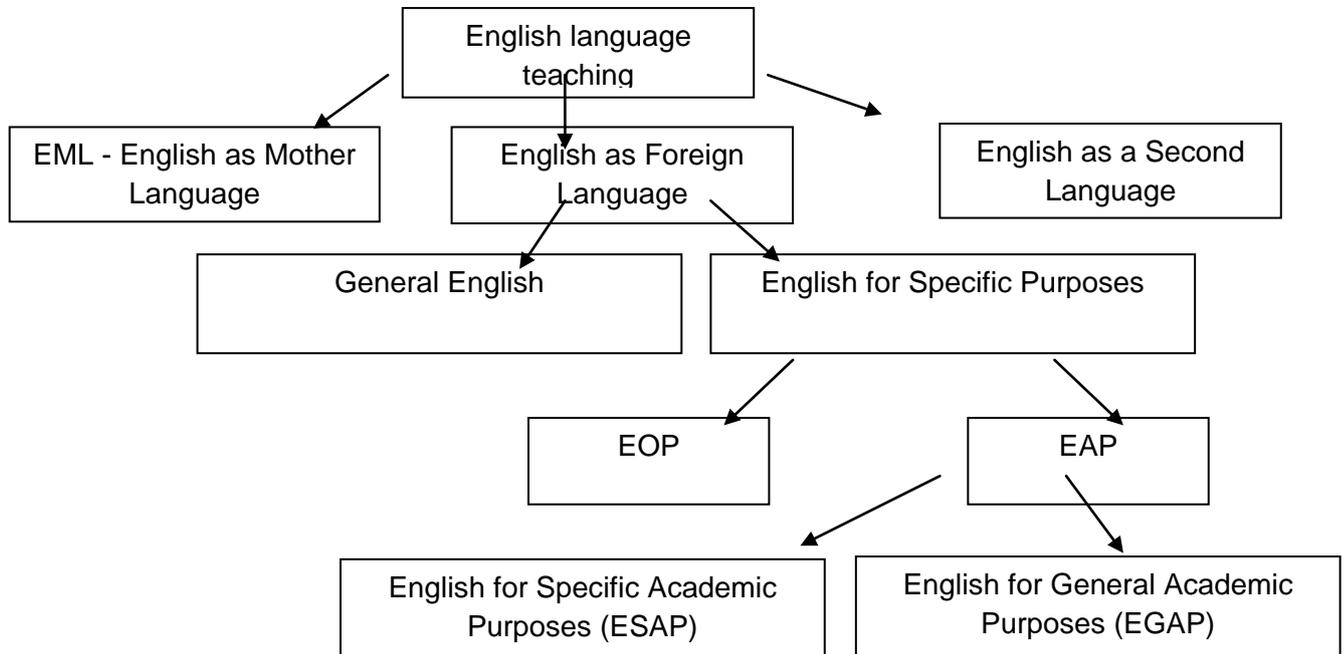
Segundo Hutchinson; Waters (1987), o ESP é uma demanda do mundo contemporâneo, que é cada vez mais composto por especialistas. Cada um, tendo sua área de trabalho, terá também suas necessidades diferentes. Hutchinson; Waters também nos levam a observar que em ESP a abordagem se dá em função dos objetivos do aluno, nos quais serão usados os recursos necessários para que um sujeito opere em LE. Devido ao fato do ESP ser chamado de abordagem que leva em conta a análise de necessidades, Hutchinson; Waters (1987) o chamam de *target situation analysis*.

O ESP ou Inglês Instrumental (não tecemos distinções entre os termos neste estudo) atravessou algumas fases em seu histórico. Na primeira fase (1960-70), o que importava eram os conteúdos gramaticais e lexicais. O estudo dava-se, portanto, no nível da frase. Na segunda fase (década de 70), a preocupação do ESP estava no nível do discurso, observando os padrões de organização de um texto, como apontam Hutchinson; Waters (1987). Na terceira fase (metade da década de 70), passa-se a observar em qual situação a língua-alvo será usada. Na quarta fase (década de 80), há uma preocupação maior com o perfil do aluno, seu estilo de aprendizagem e como colocá-lo a serviço de suas necessidades de aprendizagem. Podemos dizer que, nessa fase, o ESP partiu para estratégias de percepção e interpretação subjetivas por parte do aluno. Na quinta fase (anos 90, 2000), a questão mais importante passa a ser a da aprendizagem, sendo chamada de abordagem centrada na aprendizagem. Alguns autores afirmam que hoje vivemos a sexta fase, cujo olhar se dá sobre a análise de gêneros. A Linguística Aplicada em muito contribuiu para assistir e expandir os caminhos para o ESP se desenvolver.

Passou a ser importante, segundo Hutchinson; Waters (1987), considerar a influência que a motivação para aprender tem para assegurar sucesso ou fracasso ao aluno. Assim sendo, o ESP passa a oferecer duas principais divisões, o English for Academic Purposes (EAP) e o English for Occupational Purposes (EOP), cada qual tendo também suas divisões, cada vez mais específicas.

A fim de ilustrar o que foi dito até aqui, cabe trazermos o esquema fornecido por Bell (s/d, p. 2). Segundo o autor, poderíamos pensar em um quadro de divisão dos objetivos de aprendizagem de inglês, conforme se vê em seguida, a fim de apresentar os termos abordados:

Quadro 1 - As divisões de ensino.



Fonte: Professor Douglas Bell, University of Nottingham

1.6 EAP: *English for Academic Purposes* / inglês para propósitos acadêmicos

Apoiado em autores que defendem o diálogo entre LE e LM, reside o que há muito vem sendo chamado de Inglês Instrumental. Preferimos, no entanto, a ideia de chamá-lo leitura em língua inglesa para designar o foco de nossa atuação profissional e também dessa pesquisa.

Nosso estudo, assim, insere-se no campo do *English for Academic Purposes* (EAP), cujo primeiro registro do termo data de 1974. Depois, em 1975, foi usado pelo conselho britânico. Consideraremos aqui seu arcabouço teórico, especialmente com base na obra de Jordan (1997), e especificamos que trataremos de leitura em inglês para propósitos acadêmicos neste trabalho, uma vez que observaremos em nosso estudo a análise da performance dos participantes de nosso grupo focal em exames em língua inglesa de Mestrado (ME) e Doutorado (DO), em que são requisitadas leitura e compreensão leitora e/ou tradução.

O que se apresenta no mercado de ensino de línguas entre os institutos franqueados de idiomas e a demanda de leitura são de esferas um tanto diferentes por vezes: aqueles que farão um curso regular de idiomas devem aceitar a proposta metodológica geral, que, portanto, não dá conta de necessidades de cada aluno e, por sua vez, aquele que necessita se preparar para as avaliações dos exames — termo aqui utilizado por Jordan (1997) e aceito por nós, por definir exame para referir-se a exames públicos em oposição a teste, que seria uma série de processos de avaliação (JORDAN, 1997, p. 85) — precisará exatamente desenvolver as habilidades de estudo específicas para atingirem seus objetivos.

Tomemos a definição de Alexander;Argent; Spencer (2008, p. 27): "O EAP é a língua do discurso acadêmico e enfoca, especialmente, as questões de vocabulário, gramática e discurso na comunicação acadêmica, seja ela falada ou escrita" ⁷.

Jordan lista oito situações de estudo (1997, p. 7-8) que justificariam o EAP para este público: palestras, tutoriais, trabalhos de campo, uso de materiais de referência bibliográfica, pesquisas via relatórios e artigos, pesquisas gerais e exames, sejam eles escritos ou orais. É sobre este último, no campo escrito, que trataremos em nosso estudo.

Os cursos de EAP carecem de certa categorização, como observam Shing e Sim (2011) para que, de alguma forma, seja possível uniformizar o conteúdo ofertado. Além disso, outra questão importante é observar que o papel do professor de EAP transcende a estrutura de ensino de língua porque o profissional precisa pesquisar muito conteúdo de textos da área do aluno a fim de compreendê-los e ajudar na construção e no engajamento de relações de sentido verdadeiras. Há, portanto, três habilidades necessárias, de acordo com Sharpling (2002), para o EAP: cooperação, colaboração e ensino em equipe.

Não devemos lançar um olhar tão reducionista ao EAP: academicamente, não apenas é necessário saber ler, mas também escrever artigos ou ainda ouvir palestras, como bem levanta Nunes (2003) ao dizer que o EAP é constituído pelo mito de servir apenas à leitura. A professora dedica capítulo de especial atenção a certas crenças que foram sendo construídas acerca "dos inúmeros mitos presentes no ensino de línguas para propósitos específicos". Ela levanta também que outra

⁷Tradução minha para: "EAP is the language of academic discourse and focuses specifically on the vocabulary, grammar and discourse features found in academic communication, both spoken and written."

questão estigmatizada se dá quanto ao uso do EAP para fazer leitura e resumo em uma tentativa de fazer com que o aluno memorize o que estudou: muitos leem para decorar a fala de um autor, mas isso elimina a capacidade de compreender e de ter um olhar crítico acerca dos dados e de extrair informações importantes de um texto (NUNES, 2003, p. 272).

Nessa pesquisa, buscamos concentrar atenção sobre leitura de exames de proficiência porque serão estas as bases para analisar as percepções e os sentimentos levantados pelos alunos que deles participaram.

1.7 A língua materna no caminho ou como caminho para aprendizagem de língua inglesa?

Até aqui, este capítulo elencou os principais métodos/abordagens em um percurso histórico e apontou o que vigora atualmente. Nesta seção, observaremos o tratamento conferido ao papel da língua materna (LM), em nosso caso, a língua portuguesa, no que tange à aprendizagem de Inglês, apresentando autores que a apoiam e também aqueles que sobre ela exerçam críticas. Essas ponderações são relevantes em vista da necessidade de compreender o papel que a LM tem em provas de proficiência em compreensão leitora, foco dessa pesquisa.

Recapitulando brevemente, o Método Gramática - Tradução ancorava suas bases no uso de língua materna com o objetivo último de fixar o conteúdo da LE por meio de sentenças extraídas de um dado texto que deveriam ser passadas para a língua materna do aprendiz por meio de memorização de regras sintáticas e morfológicas e por meio de listas de vocabulário. Tal metodologia foi duramente rechaçada pelo Método Direto e, posteriormente, pelo Audio-lingual chegando à Abordagem Comunicativa (AC). Devemos apenas lembrar que a AC não discrimina por completo o contato com a língua materna em sala, desde que haja um propósito claro para tal; se ela puder ser um facilitador, no sentido de dinamizar o entendimento de um determinado conteúdo, ela pode ser mesmo bem-vinda. A principal justificativa para a exclusão da língua pátria do aprendiz é que ela inviabilizava a comunicação e, portanto, a prática e interação entre os falantes. Assim é que Stoddart (2000) acredita que se construiu uma imagem negativa a respeito da tradução/língua materna em ambiente de aprendizagem de LE. A LM só inviabiliza a comunicação se os alunos de um grupo têm diferentes LMs. No caso

dos nossos alunos, muito ao contrário, viabiliza a comunicação e interação, só que nem sempre sobre a aula de inglês.

Sabemos que AC tem ao menos um ponto de diálogo comum com o ESP: ambas preocupam-se com a utilização de material autêntico e ambas estão centradas no aluno, segundo Leffa (1988). Entretanto, nesse processo surgem as "contra-correntes" que buscam analisar se o que vem sendo praticado em dado momento é de fato o mais correto e o que gera os melhores resultados a quem interessa, de fato: o aprendiz. E é nesses momentos que são levantados questionamentos a respeito da validade (ou não) do uso da língua materna para assegurar e fixar conteúdos. Para além dessa visão, devemos ter em mente que a LM na realidade pode ser benéfica exatamente para que não permaneçam dúvidas quanto a, por exemplo, o significado de uma palavra ou mesmo o de uma estrutura gramatical.

Questões a respeito da colaboração ou não da L.M podem, aparentemente, conduzir a conflitos e críticas que soem caóticos, mas são sempre benéficos porque nos tiram do lugar das certezas e nos fazem (como professores) repensar constantemente nossas práticas e verdades, instauradas por meio de diversas fontes e discursos. Isso significa dizer que somos atravessados por inúmeras concepções de verdade, somos movidos por interdiscursividades e, muitas vezes, não percebemos que reproduzimos valores que não necessariamente significam nossos reais pontos de vistas. Como professores, somos constantemente movidos por crenças sobre o ensino de L.E. e, como atividade saudável, questioná-las de quando em quando faz-se necessário.

Assim, essa seção pode colaborar com a apresentação dos pontos de vistas um tanto polarizados de alguns autores aqui trazidos, para orientar alguns pontos de vista a respeito da interface entre LM e LE que perpassaram o nosso Grupo Focal.

Como meus estudos ancoram-se no campo da habilidade leitora, foi necessário perceber que as diferenças e comparações entre a Língua Materna (L1) e a língua que se está aprendendo (L2 ou LE) são a força motriz da proposta de se estudar Inglês com vistas à leitura, e há vários estudos que abordam esse modo de operação, como Upton; Thompson (2001), Walsh (2006), Pereira de Castro (1998). O último destaca o fato de a "particularidade da L1 tornar-se um elemento latente na relação com qualquer outra língua". Todos parecem identificar que a L1 é um

mecanismo facilitador para a participação social do leitor em L2. Halliday (1974, p. 136) também diz que:

Em toda a recente história do ensino de uma língua estrangeira, pelo menos, tem havido um conflito de opiniões sobre a questão de saber se é útil, ao ensinar um idioma estrangeiro, fazer alguma comparação com a língua materna. (...) Há quem sustente a opinião que, quando as circunstâncias permitem, a língua do país tem uma função positiva e definível no ensino de um idioma estrangeiro. (...) Pode-se considerar a língua nativa como um meio de instrução (...).

Porém, muitos acreditam e postulam ainda hoje que, ao ensinar uma segunda língua, deve-se estar livre da influência da L1 e que esta provocaria “ruídos” na aprendizagem. É extremamente importante tal encontro das duas línguas de modo a garantir uma tradução, interpretação e análise textual de qualidade. De acordo com Walsh (2006), a L1 é aproveitada na mente do aprendiz e vai servir como base primária de conhecimento similar para a L2.

Halliday (1974, p. 147) ratifica esse posicionamento, postulando que o procedimento natural é explicar os padrões da L2 referindo-se aos padrões da L1. Mas como é possível fazer isso de maneira interessante para o aprendiz e não simplesmente por meio de um ensino cumulativo de duas “gramáticas”, por exemplo?

Upton e Thompson (2001) nos mostram, em suas pesquisas, que os alunos fazem uso da língua materna quando entram em alguma situação de conflito e sentem alguma dificuldade de compreensão. Outros autores, como Atkinson (1987) e Mohebbi (2012), deixam claro ser inevitável a tradução e, portanto, o uso de LM no processo de aprendizagem, ainda que os alunos "sejam reprimidos a não exercer tal prática" (BONIFÁCIO; MUSSI, 2005). A tradução mental estará sempre lá, como recurso, nem que seja último, de arquitetura de sentidos.

Em artigo de 2012, Mohebbi defende o uso da LE, visto que para muitos alunos a aula de idiomas é a única oportunidade que têm para falar e praticar o que aprenderam e que usar a LE é, portanto, um modo de praticar situações de vida real. Por outro lado, o autor concorda que a língua materna não deve ser renegada porque ela é uma estratégia cognitiva espontânea e pode ser uma luta improdutiva proibi-la (p. 14). Quando o aluno é capaz de verter da LM para a LE, está aí uma prova de competência que aponta para um bilinguismo, para uma negociação de sentidos.

Segundo Mohebbi, a LM fornece assistência, inicia, mantém inter-relações e ajuda a esclarecer as ideias do aprendiz, já que funções cognitivas e sociais ocorrem na língua materna (p. 15). Ainda em seu artigo, o autor aponta que, para Littlewood e Yu (2011, apud MOHEBBI, 2012), a língua materna contribuiu para reduzir a ansiedade do aprendiz e pode incitar discussões entre diferentes culturas e ainda facilita fornecer *feedback* e checar melhor o nível de compreensão do conteúdo ensinado. Aqui, Atkinson (1987) corrobora, alertando que professores podem usar a LM como recurso para discutir a própria metodologia, também para reforçar/apresentar a língua, além de checar o nível de compreensão dos estudantes promovendo cooperação entre eles em ambiente de aprendizagem (apud MOHEBBI, 2012).

É importante compreender que a LM e a LE não são estanques e mantidas em lugares separados conscientemente pelo aluno; no momento de necessidade, os falantes irão ativar itens lexicais em sua língua muitas vezes quando tentam comunicar-se na língua-alvo. Se este é um recurso e se funciona, pelo menos em estágios iniciais de aprendizagem, eles devem ser incentivados como base para a produção de sentidos, bem como fixação da LE para o aprendiz.

Em artigo de 2009, "O papel da língua materna na aprendizagem de Inglês para objetivos específicos (*The role of mother tongue in learning English for specific purposes*), Kavaliauskiené busca olhar para as percepções de alunos a respeito do uso da LM e da tradução também em aula. Como resultado, observa maior conscientização por parte deles quando fazem uso da LM como ferramenta de instrução. A autora relata que as abordagens comunicativas das décadas de 70 e 80 não aceitavam o uso da língua-fonte em sala de aula como recurso de ensino e aprendizagem. Porém, hoje, a tradução, ou seja, o uso da língua-fonte para se chegar à língua-alvo é até considerada por muitos autores, como Ross (2000), uma quinta habilidade de linguagem e eles consideram também que a identidade do aprendiz está refletida em sua língua primeira.

A autora convida a refletir é sobre o excesso: é preciso saber dosar o uso da LM para que ela não comprometa a interação em língua inglesa, no caso de nosso estudo. Portanto, ela destaca que, pelo aspecto positivo, a língua materna serve a funções cognitivas e sociais e dá voz à identidade do aluno. Todavia, seu excesso pode comprometer a interação em língua estrangeira. Afinal, quem pode falar em Português é o professor, quando percebe que isso será de utilidade para sua turma,

quando sabe que assim garantirá compreensão abrangente, especialmente em turmas de níveis mais básicos. No entanto, esse mesmo professor deve constantemente ser um motivador para o aluno querer buscar se expressar cada vez mais e sempre que possível em Inglês. Almeida (1999, p.47), assim coloca:

A L1 é uma ajuda preciosa para a gramática (e evidentemente para a tradução), mas o ' tudo em L2' é frequente, talvez sob o efeito de pressões editoriais. Poucos métodos escapam da metalinguagem em geral, o que implica uma aprendizagem específica.

O que presenciamos muitas vezes é um aluno que mais preocupado está em saber definir a posição de tipos de adjetivos em determinada oração do que, de fato, conhecer adjetivos para ter oportunidade de explorar o léxico da categoria. Segundo Almeida Filho (1999), novamente parece haver uma falta de coerência pedagógica em vários momentos para usar ferramentas e técnicas que sejam compatíveis com a realidade dos discentes. Halliday (1974, p. 290) sustenta que

Mais uma hora despendida em ensinar os fatos da gramática, da fonologia ou do léxico não é uma hora de ensino da língua. Ensinar uma língua implica conjugar dois aspectos essenciais: primeiro, o estudante deve "experimentar" a língua sendo usada de modos significativos, quer na forma falada quer na escrita; em segundo lugar, o aluno deve ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas próprias habilidades, de cometer erros e ser corrigido.

Em seus achados, Bonifácio e Mussi (2005, p. 11-12) observaram que, para alguns professores de sua pesquisa, o uso da língua materna por meio de tradução mental é "um processo natural no aprendizado de uma segunda língua, uma ferramenta que ajuda a poupar tempo neste processo, ou seja, como uma aliada".

Liberatti (2012, p. 176) aponta que o professor de língua inglesa que usa de LM em sala de aula sente-se culpado em vários momentos por assim fazê-lo e que o mais importante é compreender que o uso de tradução/LM em sala de aula não deve estar atrelado ao método gramática tradução. Ferrer (2012) também acredita parecer existir uma culpa generalizada do professor, como se ele estivesse agindo contra os princípios de um bom ensino quando usa a LM do aprendiz. Liberatti, em mesmo artigo, percebe que a prática de uso de LM não deve ser vista apenas como último recurso, mas também pode ser usada de "forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem" (p. 180) e acrescenta:

Ora, se os alunos gostam tanto de usar a L1 em sala de aula, por que fugir disso? (...) Além disso, o uso da LM em sala de aula permite que os alunos digam exatamente o que querem dizer, o que não é possível, muitas vezes, com alunos iniciantes de LE, que ainda não têm conhecimento do léxico e da sintaxe de uma L2 para que possam expressar seus pensamentos de forma clara" (LIBERATTI, 2012, p. 183).

Por fim, seu artigo volta a Atkinson (1987), de onde retira a declaração de que a LM em contato via comparação com a LE leva o aluno a desenvolver maior consciência sobre as diferenças entre as línguas envolvidas e, portanto, tende a ajudar o aluno a não mais cometer erros que são comuns em LE.

Na contramão desses autores, Miles Turnbull (2009), apesar de compreender que o uso de LM pode — em momentos específicos — contribuir para maior input e para uma produção linguística mais focada, teme que o professor confie demais na LM e, para que isso não ocorra, sugere uma sequência de ações que devem ser feitas com relação ao uso da língua do aluno: alimentar todas as possíveis situações de uso tanto em Inglês como em primeira língua de todos é a chave para um bom progresso; não traduzir instantaneamente, reservando algum tempo para que o estudante possa reagir e assimilar o que ouviu ou leu; não dar uma tradução literal e sim um equivalente em Inglês que possa ajudar na memorização de um vocábulo ou estrutura sintática. Em defesa do uso de LM, ele postula que ela deve ser usada se o professor percebe frustração por parte do aluno, se a atividade for muito complexa e se for necessário maximizar o tempo de aula.

Sobre essa questão de maximizar o tempo, ele defende que a aula seja pensada dentro dos seguintes critérios:

- repita com frequência;
- fale clara e lentamente;
- use o tom de sua voz como maneira de atrair a atenção dos alunos;
- use figuras e fotos que ilustrem o tema que está sendo tratado;
- traga objetos reais para sala de aula;
- não se esqueça de dar atenção a gestos e expressões faciais.

Para o autor, duas questões pesam com mais frequência: a) a crença excessiva do professor de que usando a LM ele atingirá sempre resultados positivos; b) o uso de LM maximizaria o tempo de aproveitamento em aula. Com essas preocupações em mente, ocupou-se em elaborar as "dicas" acima mencionadas.

Por sua vez, para Gabrielatos (2001), o uso de L1 tem sido um objeto de discórdia há mais de dois séculos e os argumentos a favor e contra são de ordem

política. Embora o autor também não concorde que o uso dela deveria ser considerado um "pecado" (2001, p.33), ele vê limitações e armadilhas para o uso de L1 na medida em que entende que, a longo prazo, seu uso apresenta efeitos negativos na produção e na consciência de uso da língua-alvo por parte do estudante.

Também merece atenção o fato de o autor defender que a aprendizagem de língua estrangeira deve proporcionar ao aprendiz a chance de ele ser ele mesmo a fim de se expressar nessa nova língua. É possível que tal expressão se dê pela comparação e contraste entre as duas línguas, porém "não se pode esperar que esse contraste seja alcançado automaticamente meramente pela troca, por parte de aprendizes, de uma língua para outra quando eles sentem que é apropriado" (GABRIELATOS, 2001, p. 35).

Além disso, os alunos tendem a se apoiar naquilo que conhecem sobre a língua para entender a lógica e organização da LE. Por isso, Gabrielatos (2001) crê que a L1 exerce um papel poderoso no processo de aprendizagem e isso leva à erros típicos claramente percebidos por traduções feitas palavra a palavra e também a transferência de convenções culturais e comunicativas feitas de uma língua para a outra. Por essas razões, ele não vê como positiva a inserção de L1 no ambiente de aprendizagem da LE e acredita que tal inserção deva-se a questões sociopolíticas, que não devem ser estimuladas.

Para níveis iniciais, o uso da LM é uma fonte de segurança e manutenção da autoestima para os alunos e, quanto mais os alunos aprendem, menos dela precisam. De modo semelhante, os estudos conduzidos por Prodromou (2002) concluem que "quanto mais os estudantes aprendem inglês, menos dependentes da L1 eles ficam e que, em geral, os alunos parecem ter uma opinião negativa quanto ao uso de L1 em sala de aula". Entretanto, não se pode fechar meus olhos para o perigo, como Halliday (1974, p. 148) alerta, para a necessidade de controlar o uso da LM em aula de LE porque ela pode ser "a longo prazo mais difícil de se tratar, construindo-a sobre uma falsa aparência de semelhança".

2 BASES TEÓRICAS: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

"(...) A coisa languageira não pode ser tida e contida nos limites da frase".

R. Barthes

As teorias funcionalistas ocupam-se de estudar como as pessoas atuam fazem uso da língua visando se comunicar. Ou seja, importa não apenas compreender a funcionalidade da linguagem, mas seu dinamismo, já que a linguagem "reconhece, na instabilidade da relação entre estrutura e função, a força dinâmica que está por detrás do constante desenvolvimento da linguagem" (NEVES, 1997, p. 3). Podemos compreender que, ao usar o termo função, a corrente não trata de estruturas sintáticas simplesmente; trata, sim, do que representa a linguagem e como ela é usada por seu usuário na vida.

As bases para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF, daqui por diante) são atribuídas a M.A.K. Halliday, especialmente em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, (1985, 1994). Sua teoria linguística sustenta-se no conceito da língua como uma semiótica social, ou seja, a língua funciona como uma ferramenta fundamental que colabora para construir, solidificar e interpretar significados nos contextos de interação social (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005). Assim, quando pensada como semiótica, a língua é entendida como um modo de contribuir para a negociação de significados de ordens social e cultural.

Nossa pesquisa, portanto, além de estar situada no campo da Linguística Aplicada, uma vez que visa à discussão das práticas de ensino de língua inglesa vigentes no mercado, está ancorada na LSF. Essa corrente não aponta na direção apenas da estrutura de uma língua, mas dá enfoque ao contexto das interações sociais. Podemos dizer que a LSF busca explicar como os significados são construídos a partir das interações linguísticas.

2.1 A concepção sistêmico-funcional: por que funcional?

Halliday entende a linguagem como funcional em três sentidos: a) ela contribui para representar o mundo exterior, mas também o interior dos falantes, b) é

usada para situar os papéis assumidos por e entre os atores sociais, por exemplo, por meio de opiniões emitidas e o lado que se toma em determinadas situações e c) é através da linguagem que são organizados os discursos em seus diferentes contextos. (HALLIDAY, 1998, p. 34).

Para Halliday, (1994, p. XIII) uma gramática funcional é uma gramática 'natural', porque tudo nela pode ser explicado, levando-se em conta como a língua é usada. Por isso, podemos dizer que, para a LSF, discurso e gramática encontram-se profundamente conectados e indissociáveis: a gramática participa da estruturação do discurso, ela é "responsável pela interação social e, ao mesmo tempo, está sujeita à interação" (SCHLEE et al., 2012, p.2027). Assim, Schlee et al reafirmam o papel da corrente funcionalista, na qual a função é primária e a forma está a ela subordinada e, portanto, o fato de que a linguagem deve ser pensada em relação à dimensão social em questão. Como resumido por Galloulkydio (2012, p. 2053),

A gramática proposta pelo autor [Halliday] é chamada de sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico).

2.2 Metafunções em LSF

Para Halliday, três significados são construídos simultaneamente no ato comunicativo de interação: a nomeação de ações e objetos, a interação entre participantes em um discurso e a organização do texto.

Assim, para Halliday, a linguagem tem três funções abrangentes que correspondem aos significados acima descritos: a) ela manifesta a experiência que o falante tem a respeito do mundo real, portanto, de ordem cognitiva, chamada de função ideacional: além de expressar o conteúdo, o conhecimento do falante, a linguagem também ajuda a situar a própria experiência e facilita a leitura que o sujeito pode fazer dos eventos que vivencia; b) a segunda função, interpessoal, assegura que a linguagem também estabelece e promove a manutenção das relações dos grupos sociais (1976, p. 137), porque realiza a interação entre as pessoas e a construção de elos identitários a partir dos papéis sociais e comunicativos que são assumidos nessa construção; c) finalmente, o elo mais concreto, que permite estabelecer as relações de coesão e coerência textuais e a construção de encadeamentos discursivos, é realizado pela função textual.

A metafunção ideacional divide-se em experiencial e lógica e vai se relacionar com a Semântica, com a Conotação, com a Cognição, uma vez que leva à interpretação do mundo e das experiências que dele são retiradas e a como são organizadas, estabelecendo relações lógico-gramaticais. A metafunção Interpessoal abarca as interações entre os atores sociais e as atribuições de papéis que deles são esperados, ligando-se, assim, à Pragmática. Finalmente, à metafunção textual, é atribuída a responsabilidade quanto à organização dos conteúdos interpretativos e interativos, ligando-se, portanto, à Pragmática Discursiva (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005).

Nosso trabalho lidará com a metafunção interpessoal, que busca olhar os papéis atribuídos aos participantes do espaço comunicativo e segundo a qual a troca entre os participantes de nossos Grupos Focais promoveu a negociação de significados a partir de suas experiências sociais, especialmente os que dizem respeito a suas percepções acerca da aprendizagem de uma LE.

2.3 Por que sistêmico?

A LSF entende que a língua é composta de um sistema semiótico de escolhas lexicogramaticais que o falante é convidado a operar para criar significados. Esses significados, como aponta Eggins (1987), são sempre influenciados pelo contexto social e pelo cultural. Uma das preocupações de Halliday é deixar claro que a linguagem, dado o seu caráter dinâmico, sofre as influências diretas de tais contextos⁸. O contexto da situação é de ordem abstrata, dando conta de fatores extralinguísticos. Já o contexto da cultura, como nos ensinam Droga e Humphrey, (2005, p.2), acena para práticas culturais, muitas vezes típicas de diferentes países e suas etnias, mas também para práticas institucionalizadas, com seus próprios códigos e convenções.

O texto é a unidade básica onde as três metafunções anteriormente detalhadas operam em conjunto, resultando das escolhas que o falante faz em uma língua qualquer. Por isso, sistêmico: escolhe-se, dentro do eixo paradigmático (o modelo) quais serão os sintagmas (as escolhas léxico-gramaticais) que comporão

⁸ Observe-se que os termos contexto de cultura e contexto de situação foram trazidos por Firth, motivado por suas leituras de Malinowski, na década de 30, sendo o primeiro um grande influenciador das obras de Halliday. Assim, o autor se apropria de tais termos porque entende que os dois contextos são essenciais para a compreensão da cena comunicativa..

uma operação comunicativa (SCHLEE et al, 2012, p. 2029). Essas escolhas, segundo Halliday, podem ser conscientes ou não e são determinadas pelo contexto de situação e o de cultura e serão responsáveis pela doação de sentidos.

2.4 A linguagem como semiótica social

Meurer; Balocco (2009) contribuem para esta seção com a seguinte declaração: "Ao considerar a linguagem como uma semiótica social, a LSF abre espaço para o estudo das relações entre diferentes recursos semióticos, para além dos estudos da linguagem." (2009, p. 1).

A língua é o canal pelo qual o ser atua como real membro de uma sociedade. A esse respeito, Halliday (1993, p. 93) afirma:

Quando as crianças aprendem uma língua, elas não estão simplesmente se engajando em um único tipo de aprendizagem dentre vários. Ao contrário, elas estão aprendendo as bases da própria aprendizagem. A característica distintiva da aprendizagem humana é que ela é um processo de criação de sentidos- um processo semiótico; e a forma prototípica da semiótica humana é a linguagem.⁹

Finalmente, devemos levar em consideração também, segundo Droga e Humphrey (2005, p. 3), que a linguagem sofre variações que dependem, por exemplo, de um domínio disciplinar; desta forma, a linguagem da Matemática é diferente da linguagem da História. Assim, a adequação ao espaço linguístico e ao do conhecimento do que circula naquele universo é necessária para que a criação de sentidos não seja atravessada por mal-entendidos.

2.5 Sistema de Avaliatividade

Com base na LSF, Martin; Rose (2003), Martin; White (2005), Rose (2006) desenvolveram um sistema a respeito da interpessoalidade chamado de Sistema de Avaliatividade. A Teoria da Avaliatividade desenvolveu-se na década de 90, com

⁹Tradução minha para: When children learn language, they are not simply engaging in one kind of learning among many; rather, they are learning the foundation of learning itself. The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning-a **semiotic** process; and the prototypical form of human semiotic is language.

base na semântica do discurso a partir do projeto *Write it right*, em que os pesquisadores investigaram várias disciplinas, como literatura, história e geografia, para explorar elementos componentes de seus discursos. Alguns estudiosos dessa teoria, como Eggins e Slade (1997), Martin; Rose (2003), Martin; White (2005), estão até os dias de hoje profundamente engajados em novas descobertas, na Austrália, principalmente, que é o berço desses estudos.

2.5.1 Organização do sistema: atitude, engajamento e gradação

A base desse sistema é tripartida e pode ser assim esquematizada:

Quadro 2 - Distribuição e características do Sistema de Avaliatividade

Teoria de Avaliatividade	
Sistema	Características
Atitude	Leva em consideração as avaliações, positivas ou negativas, negociadas em um texto.
Engajamento	Leva em consideração o potencial dialógico dos enunciados.
Gradação	Leva em consideração a intensidade, variando em diferentes graus, das avaliações.

Cada um desses sistemas vai se ramificar em novas possibilidades de escolha, gerando sub-sistemas. Para nossa pesquisa, interessou-nos operar com o sistema de Atitude, que será então detalhadamente apresentado a seguir.

2.5.2 Sistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação no *corpus* analisado

Do escopo da Teoria da Avaliatividade, ou *Appraisal*, tomaremos o sistema de Atitude, visto que procuramos levantar as opiniões e percepções dos sujeitos dos nossos dois Grupos Focais, quer tenham eles sido submetidos a exames de

proficiência em língua inglesa ou não, em relação a sua bagagem cultural e cognitiva angariada em cursos de idiomas e escolas. Para tanto, nos valem das emoções, sentimentos, julgamentos e críticas expressos acerca do ensino de LE.

Os recursos disponíveis no Sistema da Atitude oferecem opções para que sejam ativadas as avaliações sobre o mundo que nos cerca (WHITE, 2004). Além disso, toda Atitude carrega avaliação positiva ou negativa. Divide-se a Atitude em Afeto, Julgamento e Apreciação.

Emoções estão sempre participando de nosso contrato comunicativo. Assim, concordamos com Malrieu (1999), quando diz que toda frase contém, em maior ou menor grau, alguma carga de avaliação. Escolhemos tratar os dados dos Grupos Focais a partir da categoria de Atitude, uma vez que intentamos compreender questões relacionadas a Afeto (as emoções, sentimentos dos alunos quando expostos a uma prova de proficiência em língua inglesa, por exemplo), Julgamento (avaliação no âmbito da sua própria capacidade e tenacidade para se chegar aos resultados almejados) e Apreciação (como foi avaliado o conteúdo testado na prova).

Para a avaliação por meio de emoção, temos a categoria de Afeto. Seguimos com uma adaptação do quadro de Martin (1997, p. 22) que assim divide Afeto, exemplificando-o com vocábulos pertencentes a diferentes classes gramaticais capazes de expressar sentimentos:

Felicidade (positiva)- feliz, riso, amor, abraço;

Infelicidade (negativa)- infeliz, desgostar, abusar;

Segurança (positiva)- reafirmar, confiança, juntos;

Insegurança (negativa)- assustado, trêmulo, temeroso;

Satisfação (positiva)- engajado, atento, impressionado;

Insatisfação (negativa)- entediado-se, vazio, incomodado;

Para a categoria de Julgamento, teríamos em mente o seguinte questionamento: "Qual é a sua opinião acerca do comportamento de uma pessoa?". Desse modo, estamos no âmbito das regras, regulamentações, expectativas e sistemas de valores concernentes ao comportamento humano, de ordem positiva ou negativa, determinadas por valores culturais e ideológicos. Observam-se em uma sociedade, mas não necessariamente em outra.

Julgamento está subdividido em Estima Social e Sanção Social. A primeira envolve as relações cotidianas e suas convenções, implica avaliações que resultam

em admiração ou crítica; subdivide-se em normalidade (se o comportamento de um indivíduo é comum, rotineiro ou especial), capacidade (atestado de competência ou não do sujeito avaliado) e tenacidade (quão confiável o sujeito sob avaliação é considerado). A segunda opera no campo da moral e da lei, implica avaliações que resultam em elogio ou condenação; é subdividida em veracidade (quão honesto o sujeito é) e propriedade (tratando do comportamento ético do avaliado).

Por fim, para a Apreciação, tem-se a avaliação de caráter estético, relacionada a objetos, a processos e até mesmo a pessoas, desde que não sejam tomadas questões comportamentais. Essa categoria está subdividida em: Reação (captação positiva ou negativa de como algo chamou a atenção), Composição (percepção sobre detalhes organizacionais, formais de como o objeto foi elaborado e estruturado) e Valoração (a avaliação que se faz do significado social que o objeto, processo, texto tem).

Em nossos Grupos Focais, os falantes se valeram dos três domínios semânticos da Atitude, tanto em polaridade positiva quanto negativa. A seguir, encontram-se alguns excertos da transcrição analisados a título de exemplificação de algumas das categorias acima explicitadas:

01-G. L.: "É não saber se o que aprendeu é o bastante. Ou, só se fossem coisas mais básicas de vocabulário que estavam nas aulas. A coisa era tão engessada que se viesse com vocabulário diferente já me dava insegurança".

ATITUDE: Afeto: Insegurança (A coisa era tão engessada que se viesse com vocabulário diferente já me dava insegurança).

02-A.M.-"Me senti bem à vontade. Como desde o segundo grau lido com textos técnicos a questão do Inglês direcionado para resolver questões mais objetivas nunca tive problemas(...)".

ATITUDE - Afeto: Segurança (Me senti bem à vontade).

03-A. P.: "Hoje em dia saber Inglês deixou de ser um diferencial e passou a ser obrigatório. Quem ainda não aprendeu vai sempre ficar pra trás."

ATITUDE: Julgamento-Julgamento: Estima Social: Tenacidade (Quem ainda não aprendeu vai sempre ficar pra trás).

04- A. P. "É verbo *to be* todo ano. Mas acho que não é muito culpa da instituição não: muitas vezes os alunos nem se esforçam para aprender o básico e eu tive que rever o verbo *to be* no terceiro ano do ensino médio".

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção positiva ([repetir o verbo to be] não é muito culpa da instituição não).

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Tenacidade negativa (os alunos nem se esforçam para aprender o básico).

05-E.M.S. "Na escola, o Inglês era básico, mas, dentro das possibilidades do método, de qualidade. A escola em que eu estudei tinha grande interesse em alunos aprovados em concursos e, por isto, seu método de ensino era moldado para aprovações, o que refletia em todas as disciplinas; inclusive na língua inglesa".

ATITUDE: Apreciação - Reação: Qualidade positiva ([Inglês] era básico, mas de qualidade).

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva (seu método de ensino[da escola] era moldado para aprovações).

06-A.P- "Passei por dois cursos de Inglês com métodos de ensino bem diferentes e posso dizer que eles deixam muitos buracos, sendo muitos assuntos tratados de forma muito superficial".

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (eles [métodos dos cursos] deixam muitos buracos).

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (muitos assuntos tratados de forma muito superficial).

Além disso, observamos em nossa pesquisa as ativações de sentidos de ordem direta e também as implícitas. Isso significa dizer que, quando as ativações são explícitas ou diretas, o leitor tem como apoio os termos trazidos que lhe permitirão tecer uma análise mais objetiva das intencionalidades pertinentes ao tema. Implicitamente, porém, sabe-se que é muito mais complexa tal análise; é preciso que cada leitor seja capaz de ativar sistemas de valores e trazê-los para dentro do que está sendo lido e apresentado. Uma sentença não precisa trazer palavras de carga negativa explicitadas e, ainda assim, quando operacionalizadas em estruturas dentro de um enunciado é que se fazem entender em um polo ou outro. Isso significa dizer que uma sentença pode não trazer uma palavra negativa, mas, ainda assim, em todo o seu bojo, expressar tal carga. Nossa pesquisa precisou olhar, ainda que em menor volume de frequência, para tais valorações implícitas também.

Observamos a frequência dos dados — às categorias de Afeto, Julgamento, e Apreciação—, para podermos apontar as principais tendências de nossa pesquisa. O

Julgamento fora observado quanto ao papel institucionalizado dessas avaliações e o Afeto, naturalmente, recaía sobre as percepções tecidas tanto no decorrer do período de preparação para a realização das mesmas, como também em segundo momento, passada essa fase, quando os alunos levantam suas críticas e opiniões a respeito de como se comportaram e como perceberam essas provas e seus resultados bem-sucedidos (ou não). Já a Apreciação recaía, em linhas gerais, sobre os métodos utilizados para aprendizagem, sobre o estilo de exame de proficiência ao qual alguns sujeitos foram submetidos e sobre as memórias escolares.

3 METODOLOGIA

A proposta de nossa pesquisa é investigar as percepções que atores sociais carregam a respeito de suas próprias memórias como aprendizes da L.I e da execução das provas de qualificação em Inglês, a partir de uma análise empreendida por meio do Sistema de Avaliatividade. Para tanto, escolheu-se criar Grupos Focais que serviriam como um espaço para compartilhamento de ideias. Cada grupo participou de uma reunião que durou cerca de duas horas. As opiniões foram coletadas a partir de gravações de áudio, que foram transcritas por mim; também exerci papel de mediadora, embora fosse interessante haver um observador externo, que provavelmente enriqueceria a discussão com um olhar não preconcebido. Infelizmente, não foi possível contar com um, dadas as adversidades com relação às agendas. No entanto, vale mencionar que, inicialmente, havia um psicólogo disposto a exercer tal papel; entretanto, tal projeto não teve continuidade.

A fim de coletar os dados para esse estudo, criei um roteiro de temas divididos em dez tópicos aplicados a dois Grupos Focais, sendo um composto de sete participantes e outro de seis, com sujeitos assim caracterizados: seis já foram submetidos às avaliações supracitadas para que obtivessem seus graus de Mestre e/ou Doutor; três foram meus alunos durante determinado período, com objetivos gerais de aprendizagem das quatro habilidades, e quatro não foram alunos meus, mas de outros institutos.

Nossa pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que apresenta viés interpretativo para compreender as ações e opiniões dos sujeitos supracitados em seu próprio meio (acadêmico e profissional), a fim de verificar se eles dialogariam ou não com o olhar da própria pesquisadora-autora a respeito do conhecimento de LI anteriormente conquistado em cursos de idiomas e seu uso em exames de proficiência linguística. Teis e Teis (2006, p. 1) colaboram nesse sentido: "Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la".

3.1 Coleta de dados: Grupo Focal

A proposta de um Grupo Focal é estimular a discussão (informal) a respeito de um dado produto, tema ou problema visando à obtenção de informações que

sugiram soluções de cunho qualitativo, a fim de se melhorar, a partir das análises de dados ali obtidas, algum aspecto e observar em profundidade saídas que garantam melhor performance (GOMES; BARBOSA, 1999), seja para uma empresa que comercializa determinado produto ou serviço, seja para um centro de ensino, para que aperfeiçoem suas técnicas. O que o Grupo Focal proporciona, segundo Dias (2009), é uma reflexão mais subjetiva das informações com fluxo de detalhes mais extenso, e, portanto, um conhecimento mais subjetivo de quem dele participa. Esse grupo geralmente é composto por seis a dozes participantes.

Todo grupo focal tem um moderador que deve contribuir com uma abordagem investigativa e observadora para conduzir a discussão, cuidando que nenhum dos participantes seja colocado em evidência em detrimento de outro que fique silenciado, garantindo, assim, que todos tenham oportunidade de expor seus pontos de vista.

Uma sessão não deve exceder duas horas e o roteiro que se estabelece não deve ser pensado estritamente; este é apenas um elemento para ajudar a manter o grupo em uma linha e garantir que os participantes possam ter respeitados os seus direitos aos turnos conversacionais. Porém, deve-se ter em mente que os assuntos não serão obrigatoriamente encerrados por esse roteiro.

Há de se observar que o Grupo Focal gera dados qualitativos e não quantitativos e, por isso, não é capaz de oferecer uma verdade única e geral, não permitindo generalizações, porque essa técnica ouve a um determinado grupo, a uma determinada classe, dá ênfase a um determinado objetivo em dado momento.

Nesse trabalho, a autora do estudo também atuou como moderadora. Em primeiro momento, fez-se um grupo focal constando de seis participantes, para então, posteriormente, realizar-se outro encontro com outros sete. Infelizmente, por não poder contar com um moderador que observasse externamente os dados obtidos por meio das conversas e que muito contribuiria com suas observações, sabemos que captação de reações e motivações dos participantes do grupo podem não ter sido totalmente contempladas (GOMES; BARBOSA, 1999).

Organizar um Grupo Focal pode ser demorado e difícil. Além disso, como moderadora, foi necessário tomar cuidado para que os atos enunciativos não tomassem um comportamento demasiado alocutivo (CHARAUDEAU, 2008, p. 82) de superioridade por parte do enunciador nem que alimentasse papel de inferioridade; minha preocupação recaía sobre a garantia dos turnos aos interlocutores do

processo. A condução ordenada da discussão é importante para que as falas não se misturem nem criem uma atmosfera caótica que poderia até prejudicar o turno de fala de algum dos participantes.

Inicialmente, apliquei um questionário a todos os membros participantes, constando de perguntas que remetiam a informações pessoais, como nome e se prefeririam ser identificados por siglas; dele também constavam dados sobre idade, escola em que estudaram, se fizeram cursos de inglês e se ainda estudam em alguma instituição. Em seguida, aplicou-se, aos dois grupos, um mesmo roteiro de perguntas. Nele, foram levantadas as opiniões sobre suas experiências individuais acerca da efetividade da aprendizagem de inglês em um curso de idiomas, seus sentimentos frente a realização de avaliações que possam vir a testar a proficiência de seu conhecimento para a classificação ou qualificação nos cursos de Mestrado e Doutorado; também foram levantados os seguintes assuntos: quais são os estilos de aprendizagem de cada um dos que participaram dessa pesquisa e como julgam que deveriam ser os cursos de inglês para seu perfil e para sua necessidade atuais.

A última parte da discussão se concentrou nos seguintes temas: os cursos ou mesmo aulas particulares conseguem atender às necessidades do aluno para a execução de tais provas? E, se conseguem, qual foi a melhor estratégia percebida para tal? Como operacionalizar estilos viáveis de se ensinar, a partir da abordagem centrada nas necessidades do aluno?

Durante a discussão, todo cuidado foi necessário para que não houvesse indução dos dados, o que acarretaria "poluição" dos mesmos. Essa foi uma questão fulcral para o bom andamento do grupo.

O roteiro elaborado para a condução da discussão deu origem aos seguintes temas globais:

Tema 01: a experiência individual com relação ao contato com língua inglesa (presentes nas perguntas 1- 3 e 7).

Tema 02: habilidades necessárias e preferências para a aprendizagem (perguntas 4- 6).

Tema 03: como analisam a possibilidade do uso da língua materna em sala de aula (perguntas 8- 10).

Tendo esse quadro como condutor de temas recorrentes, retiramos, de cada um dos três temas globais, propostos como núcleos de discussão, as orações ou

fragmentos maiores constantes das falas dos participantes para serem posteriormente analisados.

Além disso, foram enviadas por e-mail a seis participantes, aqueles que passaram pela experiência de realizar exames em Inglês para admissão em Mestrado e Doutorado, mais quatro perguntas ligadas especificamente à realização de seus exames de proficiência de diferentes áreas.

Os sujeitos dessa pesquisa têm diferentes perfis como alunos, com diferentes visões, pois acreditamos que, com as diversas vozes trazidas para dentro do discurso, teremos resultados interessantes para compartilhar.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O Grupo Focal dividiu-se em dois macroperfis: o primeiro deles composto por alunos ou ex-alunos da autora desta dissertação entre os anos de 2008 e 2014 e tiveram necessidades específicas para estudarem inglês. Porém, praticamente todos buscaram ajuda para a realização das provas de Mestrado ou Doutorado nas universidades do Rio de Janeiro, a saber, UFF, UFRJ e UERJ. Desses participantes, um é desenvolvedor de sistemas e foi aluno há alguns anos em uma instituição de ensino, dois são da área de saúde (enfermagem); um, da área de Geologia, quatro, da área de Biologia, um é psicólogo e mais um, analista de redes, que estuda inglês atualmente para comunicação empresarial, já que atua na área de Informática. O psicólogo participante é um aluno cujas necessidades também apontam para questões de comunicação no cotidiano. O segundo grupo é composto por participantes que não foram alunos da autora, intencionalmente trazidos para esse estudo a fim de se observarem quais são suas percepções sobre o ensino de inglês sem que tenham passado por alguma prova de compreensão leitora em inglês para cursos de ME e DO. Os membros desse grupo são assim caracterizados: um bancário atualmente sem contato com estudos de língua inglesa, sendo que há anos já atuou, inclusive como professor do idioma; uma é farmacêutica e reside em São Paulo; um é tradutor e estudou em escola de idioma, mas não tem graduação em Letras; e por fim, um é professor de língua portuguesa e literatura na cidade do Rio de Janeiro.

Os diferentes macroperfis dos sujeitos podem apresentar semelhanças e diferenças em suas percepções acerca da aprendizagem de uma LE. A seleção de

participantes com perfis variados também teve por objetivo gerar dados baseados no conceito de polifonia, trazido por Bakhtin (1981), uma vez que buscamos com essa pesquisa qualitativa não uma única visão dos fatos, hegemônica, mas percepções, individualidades e uma visão de como os cidadãos brasileiros, tipificados aqui, relacionam-se com a aprendizagem da língua inglesa nos dias de hoje.

A fim de preservar a identidade dos participantes, foi-lhes perguntado se gostariam de ser identificados por seus nomes ou se preferiam siglas. Uma vez que a maioria optou por identificação via sigla, uniformizaremos nossa apresentação para esse formato. Assim, temos para o primeiro grupo, formado por alunos e ex-alunos da pesquisadora:

M. A- 30 ANOS, ENFERMEIRA: doutoramento na UERJ. Para tal, foi minha aluna no período de 2010-2011 quando estudou textos em L.I., com vistas à tradução e interpretação sendo aprovada para o curso.

V. M.- 32 ANOS, ENFERMEIRA: doutoramento na área de enfermagem, profissional do INTO. Foi minha aluna nos anos de 2010-2011, a fim de praticar leituras em língua inglesa para fins de interpretação/tradução e foi aprovada para o curso de doutorado na UERJ. Estudou em escola particular em São Paulo.

A. M- 41 ANOS, GEÓLOGA, com grau de Mestre obtido pela UFRJ: profissional experiente graduada pela UERJ optou por concorrer a uma vaga no curso de mestrado da UFRJ e, para tanto, foi minha aluna no período de 2011, quando foi aprovada.

T. S. L.- 29 ANOS, BIÓLOGA. Grau de Mestre obtido pela UFF: a aluna inicialmente procurou por aulas particulares com foco em leitura em língua inglesa a fim de preparar-se para o Mestrado. Após a aprovação, continuou estudando o idioma partindo para objetivos gerais, com foco em oralidade e escrita de textos.

P.N.- 30 ANOS , BIÓLOGO . Doutoramento em 2014: o aluno havia estudado inglês anteriormente com a autora nos anos de 2006-2007, objetivando a comunicação oral e também a leitura de textos técnicos em Inglês para a prova de mestrado, objetivo esse amplamente alcançado. Posteriormente, o aluno optou por fazer aulas em dupla com P.A. a fim de ler textos, mas também escrever artigos científicos em LI, já em seu doutoramento.

P. A- 39 ANOS, BIÓLOGA. Doutoramento em 2014: a aluna já vinha de outras experiências tanto em institutos como em aulas particulares. Objetivou estudar mais profundamente tópicos de gramática para que pudesse escrever

artigos científicos, mas também para leitura. Além disso, valorizava aulas de conversação para o caso de participar de eventos como congressos.

O segundo Grupo Focal composto de não alunos ou ex-alunos, assim se caracteriza:

D.R. P- 35 ANOS, ANALISTA DE SUPORTE DE REDES: profissional da área de informática, especificamente como Analista de suporte. Foi meu aluno nos anos de 2011-12 como objetivo de praticar a língua inglesa sob o enfoque das quatro habilidades (Inglês geral). Foi aluno de escolas particulares no Rio de Janeiro e também de curso de Inglês.

G.L - 24 ANOS, PSICÓLOGO: psicólogo graduado, foi meu aluno, inicialmente em instituto de idioma no qual trabalhei por cinco anos. Secundariamente, tornou-se meu aluno particular no ano de 2014. O foco de aprendizagem é geral.

F.C. R. - 30 ANOS, DESENVOLVEDORA DE SISTEMAS: a participante foi minha aluna nos anos de 2004-2005 em um instituto franqueado de idiomas. Nesse período cursava graduação e estava prestes a entrar no mercado de trabalho. Contato mantido ao longo dos anos, hoje utiliza inglês de acordo com a necessidade em seu emprego atual, mas não passou/passa pelo processo de estudar Inglês com vistas ao Mestrado.

E. M.S. - 26 ANOS, PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: professor, colega de profissão, já estudou inglês em uma tradicional franquia por sete anos. Considera a possibilidade de cursar Mestrado no futuro.

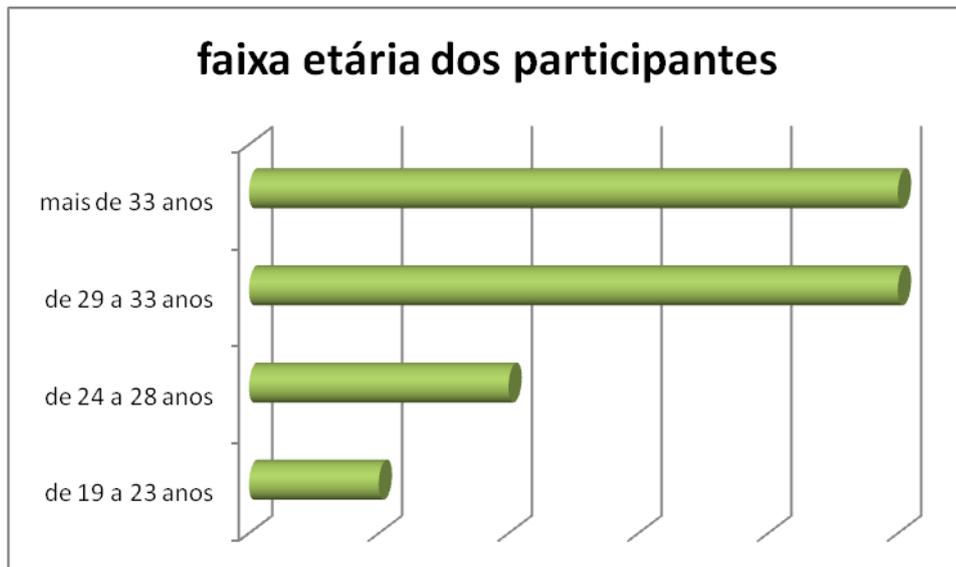
A.P.- 19 ANOS, TRADUTORA: a mais jovem participante do grupo, mas que trabalha especificamente com a língua inglesa para uma empresa internacional. Não cursa Letras, nem áreas afins, mas sua experiência profissional contribuiu para uma série de reflexões neste estudo.

I. E- 34 ANOS, FARMACÊUTICA: amiga pessoal, residente em São Paulo. Estudou Inglês em uma rede franqueada conhecida sob forma intensiva, em 18 meses, com ênfase em conversação.

V. M- 34 ANOS, BANCÁRIA: profissional concursada da Caixa Econômica Federal. Estudou em um tradicional curso de idioma durante anos e também foi professora em certos institutos no Rio de Janeiro.

Observamos que a idade dos participantes varia de 19-41 anos e que, dos trezes entrevistados nos Grupos Focais, nove são do sexo feminino. Essas variáveis sempre podem contribuir para algumas interpretações de dados e não devem ser desconsideradas neste estudo, apesar de não constituírem o foco de análise.

Gráfico 1: faixa etária dos participantes da pesquisa



3.3 Tratamento dos dados

A partir das respostas dos participantes foi necessário estabelecer a frequência com que alguns temas foram discutidos, quais percepções surgiam e mantinham-se circulando dentro do grupo. Para tanto, questionou-se qual seria o nível de recorrência que consideraríamos relevante para justificar o *status* de "tema recorrente". Definiu-se que, se o grupo é composto de 13 participantes, se **menos** de 5 conjugassem de esforços em manter um tema em discussão, tal tema seria descartado para efeitos de análise. Se de 5 a 7 participantes tomassem um tema para seguir em suas discussões, consideraríamos como frequência média; a partir de 8 participantes mantendo o tema constantemente, o perceberíamos como de frequência alta. São essas duas últimas classificações que nos interessam e foram esses números que nos ajudaram a determinar, desse modo, os temas recorrentes que emergiram de nosso Grupo Focal. A partir daí, para efeitos de informação sobre a metodologia usada para analisar e estudar as percepções dos alunos, optamos

por seguir com o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e Rose (2003), Martin e White (2005), do qual extraímos as categorias de Atitude, a saber: Afeto, Julgamento e Apreciação, para compreender as vozes de nossos sujeitos de pesquisa. Tomamos de Eggins e Slade (1997, p. 138) os seguintes elementos e procedimentos de análise: Avaliador (o próprio participante) - Avaliado (o tema) - Realização (a oração que expressa algum tipo de avaliação) - Categoria (a classificação segundo as categorias do Sistema de Atitude).

Cada uma das perguntas para discussão gerou ao menos uma resposta de cada um dos participantes, totalizando, minimamente treze respostas para cada tema. No entanto, muitas vezes, os sujeitos mantinham a interação por vários turnos. Todas as suas participações foram contabilizadas e analisadas, seguindo a mesma proposta do quadro de categorização supracitado.

Com todos os dados transcritos e listados no quadro acima descrito, partimos para a classificação do domínio semântico de Atitude, que compreende Afeto (positivo ou negativo), Julgamento (positivo ou negativo) e Apreciação (positiva ou negativa), tendo em mente que tais categorias podem apresentar-se explícita ou implicitamente.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução."

(BENJAMIM, 1994, p. 216).

Como a proposta desse estudo é, junto com minhas reflexões como professora de língua inglesa, verificar como treze estudantes dessa língua analisam e consideram seus trajetos de aprendizagem e de uso de inglês, optei por apresentar dez propostas temáticas abertas ao debate. Para fins de organização, dividi-os em dois grupos, conforme descrito anteriormente, para comparar possíveis diferenças em resultados frente aos diferentes usos que os estudantes fazem da LE. Assim, o primeiro grupo, composto de alunos que precisam ou precisarão do idioma para fazer exames de proficiência, e o segundo, composto por pessoas que não foram meus alunos em momento algum e que não se submeteram a tais provas, contribuíram com opiniões sobre todos os temas sugeridos.

O *corpus* foi organizado em torno dos três temas centrais descritos anteriormente, os quais são lembrados aqui: a experiência individual com relação ao contato com língua inglesa (perguntas 1-3 e 7), habilidades necessárias e preferências de aprendizagem (perguntas 4-6) e, por fim, como analisam a possibilidade do uso da língua materna em sala de aula (perguntas 8-10). Adicionalmente, para seis dos participantes que se prepararam para os exames com aulas particulares, foram trazidas outras quatro perguntas a respeito de suas atuações nessas provas. A transcrição de todo o conteúdo do Grupo Focal encontra-se no Anexo 01 dessa pesquisa.

Por meio das categorias do subsistema de Atitude - Afeto, Julgamento e Apreciação, as opiniões e reflexões trazidas por cada um dos participantes acerca da sua experiência pessoal foram analisadas. Naturalmente, minha opção pelo subsistema de Atitude justifica-se por ser este o domínio semântico que categoriza o modo como o falante se posiciona pela linguagem no mundo e nele atua ideologicamente.

Também por isso a escolha pelo Grupo Focal parece-nos apropriada, porque dá espaço para a expressão dessas percepções individuais a respeito da construção de conhecimento trilhada de modo diferente por cada um dos treze participantes, ainda que a maioria tenha estudado inglês em cursos de idiomas.

Apresentamos a seguir os três temas nucleares desse estudo distribuídos ao longo de dez perguntas e optamos por organizá-los do seguinte modo: são dados os temas recorrentes em cada grupo de perguntas; cada um é exemplificado por falas extraídas da transcrição do Grupo Focal. Após esse estágio, tais falas são analisadas e comentadas, a partir das categorias da Atividade supracitadas. Seguem os dados e a análise.

4.1 Tema 1: a experiência individual a respeito do contato com a língua inglesa (perguntas 01, 02, 03 e 07).

Três temas na pergunta 01 apresentaram-se recorrentemente e serviram como objeto de análise dos dados: 1) a aprendizagem de LI em cursos de idiomas, 2) a memória da aprendizagem de LI na escola e, 3) a experiência de aprendizagem via aulas particulares.

4.1.1 Aprendizagem em cursos de idiomas

Apenas dois participantes, ambos do grupo 1, relataram não ter frequentado cursos regulares de idioma - o que não significa que não tenham estudado em escolas e, mesmo em algum momento da vida, por meio de aulas particulares ou até mesmo por meio da internet.

Sete participantes afirmam não ter passado do módulo intermediário e dois nem mesmo deixaram o básico. Esses dados estão pulverizados tanto no Grupo 1 como no 2. Há diferentes alegações, mas em comum uma: a falta de paciência para prosseguir nos estudos por causa do método adotado pela instituição, o que exemplificamos a partir das falas de dois participantes:

1 - A.M. - "*Eu já fiz Brasas, Yes, mas parava no básico. Nunca cheguei no avançado porque nem tinha paciência com os métodos! Eu achava muito chato"*

ATITUDE: Afeto: Insatisfação ([eu] nem tinha paciência com os métodos)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo ([o método era] muito chato)

2 - A.P- *"Passei por dois cursos de Inglês com métodos de ensino bem diferentes e posso dizer que eles deixam muitos buracos, sendo muitos assuntos tratados de forma muito superficial"*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (eles [métodos dos cursos] deixam muitos buracos)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (muitos assuntos tratados de forma muito superficial)

Esses alunos são egressos de áreas profissionais distintas, sendo o primeiro geólogo e o segundo tradutor; de qualquer modo, exercem um olhar crítico acerca da metodologia empregada pelos cursos em que estudaram. Nos fragmentos selecionados, vê-se que os falantes expressam sua insatisfação não só por meio de Afeto (em 1), mas principalmente por meio de Apreciação da Composição (em 1 e 2). Essas escolhas parecem indiciar que os sujeitos têm um olhar crítico acerca da metodologia adotada pelas instituições, não ficando apenas na questão do gosto ou da "identificação pessoal" com o método, além de avaliarem aspectos específicos – como a composição do programa de ensino e da (falta de) profundidade dada ao tratamento dos assuntos. Observamos tais posicionamentos também nas seguintes falas:

3 - G. L.: *"É não saber se o que aprendeu é o bastante. Ou, só se fossem coisas mais básicas de vocabulário que estavam nas aulas. A coisa era tão engessada que se viesse com vocabulário diferente já me dava insegurança"*

ATITUDE: Afeto: Insegurança (A coisa era tão engessada que se viesse com vocabulário diferente já me dava insegurança)

4 - A. M. *"Eu acho que eu aprendi da maneira mais difícil. Esses cursos são tão padronizados, e cada um aprende de uma forma diferente, que dificultam tanto a forma de aprender de determinadas pessoas que elas são taxadas de idiotas e não: de repente se ensinassem de uma maneira diferente ia facilitar a vida das pessoas."*

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Eu acho que eu aprendi da maneira mais difícil)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (Esses cursos são tão padronizados)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade- negativa (dificultam tanto a forma de aprender de determinadas pessoas que elas são taxadas de idiotas)

Nas falas 3 e 4 são apontados caminhos semelhantes: cursos 'engessados' e 'padronizados', levando a uma avaliação negativa, ora centrada no mal-estar causado no aluno, para o caso de Afeto negativo, ora para a análise do próprio modelo de ensino, cuja estrutura fora apreciada negativamente. A Apreciação a respeito de coisas, como nos dizem Martin e Rose (2003, p. 32-33), inclui nossas próprias atitudes sobre o que avaliamos. Significa dizer que, ao apreciar negativamente os formatos padronizados dos cursos, são apontadas as razões em algum nível que levam os alunos a desistir de estudar.

4.1.2 As memórias a respeito da aprendizagem de Inglês na escola

Acerca desse tema, oito participantes apresentaram críticas negativas quanto ao papel desempenhado pela escola no *design* das aulas de LE e o *status* conferido às mesmas. Dois atribuíram à escola um bom ensino da LE e três não forneceram maiores detalhes a respeito. Seguem algumas avaliações:

5 - T.S.L. - "*Eu sempre tive Inglês, mas a sensação que me passava é que Inglês era música, era algo secundário, tava ali meio que como um complemento. É, tinha uma sensação de que era aprender sempre a mesma coisa todos os anos. Sempre o verbo to be!.(...) Para aprender, eu pensava, tinha que achar um curso fora da escola*"

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância negativa ([Inglês] era algo secundário, tava ali meio que como um complemento)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade negativa (aprender sempre a mesma coisa todos os anos)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade negativa (Para aprender, eu pensava, tinha que achar um curso fora da escola)

6 - E.M.S. "*Na escola, o Inglês era básico, mas, dentro das possibilidades do método, de qualidade. A escola em que eu estudei tinha grande interesse em alunos aprovados em concursos e, por isto, seu método de ensino era moldado para aprovações, o que refletia em todas as disciplinas; inclusive na língua inglesa*"

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade positiva ([Inglês] era básico, mas de qualidade)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva (seu método de ensino [da escola] era moldado para aprovações)

7 - F.C.R.- *"Eu fiz uns 4 anos de curso mas não cheguei a finalizar e na escola sempre tive aulas do idioma. Mas na escola era como todas as outras matérias: bem puxado."*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva ([Inglês] era como todas as outras matérias: bem puxado)

Esses dois últimos participantes atribuíram à escola Apreciação positiva para o ensino de LI. Ambos compreendem a escola em que estudaram como um espaço que apresentava uma proposta metodológica coerente e capaz de torná-los interactantes sociais de qualidade ('era bem puxada'). Há o apelo à Qualidade para o objeto avaliado, a escola e sua proposta de ensino. O conteúdo parecia ser de nível básico para um e complexo para outro. Apontamos que os dois participantes vêm da mesma instituição, enquanto os outros vieram de diferentes escolas. Entretanto, em 5, a Apreciação negativa sobre o papel da L.I. nas escolas é reverberada em toda a fala, sob a alegação de o conteúdo ser repetitivo e secundarizado, no olhar desse participante

8 - G. L.- *"Ah, é, o Inglês de escola é isso: tenta e não chega em lugar nenhum! Estudei em três escolas e era tudo a mesma coisa, independente da fama que a escola tivesse. Até quando estudei numa de proposta bilíngue era esse papo de sempre ver o verbo to be! 'Vamos à revisão de conteúdo', e era verbo to be de novo! Acho que Inglês de escola nem é visto como uma necessidade, é mais uma obrigação de currículo. E você só tá preocupado em passar de ano"*

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância negativa (Inglês de escola é isso: tenta e não chega em lugar nenhum)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (era esse papo de sempre ver o verbo to be)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (e era verbo *to be* de novo)

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância negativa (Acho que Inglês de escola nem é visto como uma necessidade; é mais uma obrigação de currículo)

Durante a fala 8, foram caracterizados dois momentos de Apreciação de Valor negativo relacionados à importância dada pela escola ao Inglês e dois de Composição negativa quanto o tipo de conteúdo adotado, a saber, a repetição *ad nauseum* do verbo *to be*, o que dialoga com o posicionamento expresso em 3.

Foram avaliados nesse fragmento a escola, o método (e uma crítica a uma possível proposta bilíngue), o conteúdo repetitivo, exemplificado pelo tópico verbo *to be*. Assim, a Composição da estrutura escolar e do conteúdo foi colocada em xeque, culminando com a percepção da baixa Relevância que a L.E. assumia em sua escola.

9 - D.P- "*Eu também já estudei em escolas que eram só assim. É só gramática*"

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (escolas que eram só assim[como citado na fala do participante acima]. É só gramática)

10 - V. M- "*Na escola ninguém sai falando em Inglês.(...). É gramática, the book is on the table*"

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância negativa: (Na escola ninguém sai falando em Inglês).

O que percebemos em comum nessas duas falas, é que, primeiro, eles entendem que aprender o verbo *to be* é simplesmente aprender gramática e, além disso, ambos tomam o conteúdo gramatical como uma referência de Composição e Relevância negativas por parte das escolas. Ou seja, as Apreciações negativas apresentadas aqui parecem apontar para uma metodologia adotada pelas escolas de cunho estrutural e que deixava de lado a possibilidade do uso funcional da língua - mesmo que em sala de aula escolar, com muitos alunos presentes, muitas escolas consigam desenvolver bons projetos educacionais.

11 - A. P. "*É verbo to be todo ano. Mas acho que não é muito culpa da instituição não: muitas vezes os alunos nem se esforçam para aprender o básico e eu tive que rever o verbo to be no terceiro ano do ensino médio*"

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção positiva ([repetir o verbo to be] não é muito culpa da instituição não)

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Tenacidade negativa (os alunos nem se esforçam para aprender o básico)

Aqui, temos o único participante que lançou um olhar crítico não apenas sobre a escola, mas julgando a postura – negativa - que os estudantes assumem em sala de aula, não em relação à disciplina apenas, mas em termos de dedicação ao estudo da língua. Esse foi o primeiro momento em nosso estudo no qual a região semântica de Julgamento se apresentou. Essa região trata de avaliações de caráter ético e comportamental, quer sejam eles admirados ou criticados, quando pensados

no campo de Estima Social. O participante critica a postura dos alunos, isentando a escola; esta poderia ter sido trazida para o bojo da discussão e constituiria, portanto, Apreciação, do possível insucesso do conteúdo programático.

12 - M.A- "O Inglês na escola era mecanizado. A escola faz uma estratégia pedagógica completamente falida (...). Então, a intenção não parece ser muito que você saiba Inglês. A intenção é que o conteúdo seja dado de alguma forma e tipo, de alguma forma foi passado e agora a responsabilidade é do aluno."

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (Inglês na escola era mecanizado)

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância negativa (A escola faz uma estratégia pedagógica completamente falida)

A Apreciação trata da maneira como as pessoas se posicionam para avaliar o objeto, tanto positiva quanto negativamente, e divide-se em Reação, Composição e Valor. O objeto avaliado, nesse caso, compreende a aprendizagem de inglês em cursos e na escola. Por isso, nessa seção, foi possível observar alto número de Apreciação nas falas dos sujeitos, nas ordens de Composição, Reação, e Valor. Em termos quantitativos, foram mais frequentes as Apreciações negativas; além disso, observamos alta convergência dos participantes no quesito verbo *to be*. Isso significa dizer que os alunos criticam o processo escolar que, para eles, deixou de lado um conteúdo programático variado e tornou-se repetitivo, fazendo-os desacreditar ser possível estudar Inglês apenas nesse ambiente. Também parecem apontar que a relevância social da aprendizagem da LI não se dá na escola, deixando-a reservada para os cursos de idiomas, conforme mencionado inclusive pelo participante T.S.L. como o único espaço em que a aprendizagem se dá de fato.

A fim de complementar a análise anterior, gostaria de mencionar que, durante suas falas, o tom de voz e os olhares dos participantes comunicavam muita insatisfação e apreensão para saber se ainda hoje essa é a prática atual em sala de aula. Houve mesmo um momento em que os participantes gesticularam e falaram, mimetizando a entrada e o procedimento dos professores de Inglês em suas turmas. Ou seja, o tempo passa, mas a memória de uma aula pouco enriquecedora permanece com esses participantes.

4.1.3 Experiência com aulas particulares

Oito membros do Grupo Focal relataram ter participado de aulas individuais para cumprir algum objetivo específico ou porque alegaram estar saturados do formato conhecido dos cursos de idiomas. Alguns pontos de vista:

13 - A. M. "*Eu senti falta de uma coisa mais orientada e aí fui procurar um professor.*"

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Eu senti falta de uma coisa mais orientada)

14 - T. S. L. - "*As pessoas falavam 'não vai para cursinho, procura aula particular'. E foi a melhor coisa que eu fiz, porque naquele período avancei bastante*".

ATITUDE: Afeto: Segurança (E foi a melhor coisa que eu fiz)

Ambos os participantes demonstraram Afeto positivo (implícito em 13) para o modelo de aulas particulares, por acreditarem que esse estilo de aulas seria mais 'orientado' e dinâmico. O Afeto por Insegurança se manifesta porque a participante precisava estudar Inglês para os exames, mas não se sentia segura do caminho a tomar, mas acreditava que no curso em que estava estudando não obteria resultados. Em 14, a participante sentiu-se segura para a tomada de decisão pelas aulas particulares influenciada pelas falas de seus pares. Do mesmo modo, a Apreciação de Composição de Proporção está implicitamente presente em relação aos cursos que não fornecem orientação e dinamismo, reclamados pelos participantes.

A despeito disso, cabe destacar que desses oito participantes, apenas dois optaram por fazer aulas particulares mesmo não havendo um objetivo específico: a razão informalmente alegada era o cansaço dos moldes regulares de cursos de idiomas e de suas salas de aula. Todos esses pareceram, em seus discursos, valorizar o estatuto da aula particular como mais comprometida e objetiva a fim de ajudá-los a alcançar melhores resultados.

Em ambos os grupos, entretanto, observamos que onze participantes estão sem estudar a L.E. há um certo tempo. Alguns até apontam o interesse em voltar aos estudos, mas não reconhecem um objetivo específico que justifique o retorno ao aprendizado. Um fato chamativo é todos reconhecerem a importância de saber

comunicar-se em língua inglesa e ainda assim não a estarem estudando; apenas dois participantes estão ativamente em sala de aula do idioma atualmente.

A pergunta 02 buscou saber se os participantes gostam de estudar a língua inglesa ou se ela representa apenas uma necessidade atual. Nove deles reconhecem sua importância e declaram só terem aprendido por necessidade. Um participante julga ser necessário saber Inglês pelo menos para leitura. Outro aponta sua necessidade atual de escrever, uma vez que cursa doutorado e publica em revistas internacionais. Em geral, esses nove estudantes mencionam suas necessidades, mas não têm necessariamente afeição para com a língua, conforme observaremos adiante na sub-seção nomeada de O gosto pela língua inglesa.

Em um determinado momento da discussão, foi apresentada uma pergunta (número 7) que convidava os participantes a traçar uma proposta de ensino que lhes soasse mais razoável e prazerosa. Ela nos forneceu resultados colaborativos para a atual questão. Dada essa percepção, lançamos aqui seus resultados:

Quadro 3: propostas de modelo de aprendizagem

Proposta de modelo de aprendizagem	Resultados
Aulas particulares, com foco e objetivos específicos que pudessem ser cumpridos de maneira dinâmica	3
Um curso em que cada habilidade pudesse ser igualmente trabalhada, com dedicação de tempo igual para cada uma, mas que seja conciso, objetivo	3
A partir de uma avaliação do aluno e de seus interesses para aprender a LE. Observação também de seu perfil pessoal	3
Viagem ao exterior visando a um intercâmbio	3
Não sabem ou não conseguem definir claramente um modelo. Apresentam dúvidas.	1

4.1.4 O gosto pela língua inglesa

Nos grupos 1 e 2 são apresentadas diferentes opiniões que apontam para uma série de exemplos, ora para a categoria de Afeto ora de Apreciação:

15 - V.M.- "Ah, na minha vida é só uma necessidade! (risos gerais) Eu não gosto muito não, mas eu tenho que aprender e saber pelo menos leitura, né?"

ATITUDE: Afeto Negativo: Insatisfação (Eu não gosto muito não)

16 - T.S.L.- "Acho lindo quando alguém fala, tenho sonho de entender. Acho lindo quando alguém fala fluente. Eu acredito que só vou entender bem quando eu for para fora do país."

ATITUDE: Afeto Negativo: Insatisfação (Eu acredito que só vou entender bem quando eu for para fora do país)

17 - M.A.- "Você quer a verdade né, Cris?! (risos gerais) Olha, eu adoro você, mas eu não posso dizer que gosto de Inglês, que eu acho bonito. Estudo só por necessidade."

ATITUDE: Afeto Negativo: Insatisfação (eu não posso dizer que gosto de Inglês)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo ([não posso dizer] que eu acho bonito [o Inglês])

18 - P.N.- "Eu concordo com você! Então, eu nem preciso falar mais nada! Eu só estudo porque sou obrigado, não me atrai. Talvez seja ignorância da minha parte, sei lá, por não conhecer o idioma, mas me parece ser uma língua pobre, sabe? Não me é interessante. Mas eu não tenho opção, eu tenho que aprender porque tenho que escrever artigos em inglês, tenho que assistir palestras."

ATITUDE: Afeto negativo: Insatisfação (Eu só estudo porque sou obrigado)

ATITUDE:: Afeto negativo: Insatisfação (Não me é interessante)

ATITUDE: Afeto negativo: Insatisfação (eu não tenho opção)

A região semântica de Afeto/Insatisfação foi agrupada a fim de se possa observar comparativamente as justificativas para tal: evidencia-se o discurso da obrigatoriedade e da necessidade para aprender a língua, mas ela não é considerada 'bonita', mas sim, 'necessária'. E ainda foi dada a opinião de que, para aprender, é preciso sair do país.

19 - A.P. - "É uma necessidade pra todo mundo hoje em dia, mas eu gosto muito do idioma. É sempre muito legal você estudar e dominar um idioma novo."

ATITUDE: Afeto: Satisfação: (eu gosto muito do idioma)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto positivo (estudar e dominar um idioma novo [é sempre muito legal])

Observamos que o participante toma o conhecimento linguístico como uma fonte de prazer (Afeto positivo) em sua vida e vai além ao dizer que é positivo estudar para que domine um novo idioma.

20 - I.E. - "É só uma necessidade pra trabalho, pra estudo e lazer."

ATITUDE: Apreciação: Valoração (É só uma necessidade)

21 - F.C.R.. - "É só uma necessidade."

ATITUDE: Apreciação: Valoração (É só uma necessidade)

22 - V.M.P; - "Eu adoro!"

ATITUDE: Afeto: Satisfação

23 - E.M.S. - "Eu gosto. Não é meu idioma favorito, mas vivenciar a linguística de um idioma é sempre uma experiência e tanto e, além disto, melhora as possibilidades comunicativas."

ATITUDE: Afeto: Satisfação (Eu gosto. Não é meu idioma favorito)

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (vivenciar a linguística de um idioma é sempre uma experiência e tanto)

Como apresentado acima, em ambos os grupos, as opiniões apresentaram-se distintas, não prevaleceu uma única opinião em nenhum deles. Isso vai ao encontro da proposta exata pretendida, que é abarcar opiniões de diferentes públicos que da língua inglesa fazem uso.

Além disso, pelo menos três participantes narraram fazer uso de traduções de músicas (especialmente) para colaborar na aprendizagem da LE. Exemplificando:

24 - P. A.- "(...) eu sempre curti Inglês. Sempre ouvia músicas, pegava tradução"

ATITUDE: Afeto: Satisfação (eu sempre curti Inglês)

Como reflexo do tipo de pergunta elaborado em 2, a própria escolha lexical 'gosta' provavelmente acabou por induzir alta recorrência de Afeto. Ou seja, assumimos que a formulação da pergunta em nossa entrevista nos Grupos Focais possa ter induzido os participantes a fazer maior uso de emoções e sentimentos em seus discursos. Esse campo semântico traz à baila sentimentos positivos e negativos que os participantes nutrem em relação à presença da L.I. em suas vidas. Apesar de haver com frequência o advérbio não, que no contexto aponta para Afeto

negativo, em geral de Insatisfação no que diz respeito à língua inglesa, houve também certo volume de verbos de alta carga positiva, como 'adoro', '(sempre) curti' e 'gosto (muito)'. Em termos quantitativos, temos seis marcações de Afeto de Insatisfação e quatro de Satisfação. Não podemos deixar de destacar que foram quatro vezes classificadas Apreciações negativas (seja de Impacto ou de Valoração) e uma de Apreciação positiva de Impacto, que nos deixam pistas de como os participantes veem a língua inglesa: como uma necessidade institucionalizada para o mercado profissional/acadêmico e que não necessariamente toca em suas preferências de saber.

Em sequência, a questão 03 aborda quais são as necessidades de uso da LE e o que os motivou/motiva a aprendê-la. Observou-se em todos os itens abaixo que a fala é a habilidade considerada mais importante e também a mais difícil. Partindo dessa observação, foi possível estabelecer três sub-temas recorrentes nas falas dos participantes: a metodologia dos cursos de idiomas para ensinar a habilidade oral, as dificuldades pessoais quanto a essa habilidade, além da discussão a respeito do papel que o diploma tem (ou não) para atestar o conhecimento linguístico.

4.1.5 A metodologia adotada para o ensino da habilidade oral em LI

25 - P.N. *"Eu me perguntei muito sobre o Brasas, se eles queriam ensinar inglês ou queriam só ganhar o meu dinheiro porque o método deles para mim era terrível."*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo (era terrível [o método Brasas])

Nesse fragmento, o que se toma como ponto central de análise é o método da empresa de ensino que é visto como uma Reação negativa, por meio do epíteto "terrível". Embora estejamos diante de uma avaliação por meio de Apreciação, percebe-se aqui também uma forte influência de Afeto negativo, já que a fala poderia ser parafraseada como "Eu odiei o método Brasas".

26 - P.A.- *"Eu, na verdade, aprendo porque sou forçada, mas eu até gosto. Eu só nunca encontrei algum método que me animasse e que eu visse resultado, mas também pode ser, talvez, por essa coisa de que a gente quer o resultado pra ontem"*

ATITUDE: Atitude: Afeto: Satisfação (mas eu até gosto)

ATITUDE: Afeto: Insatisfação (Eu só nunca encontrei algum método que me animasse)

27 - V.M.: *"minha experiência de Inglês de curso é muito doida! Professor começa a falar e ninguém pode falar nada em Português e você fica, muitas vezes, perdido, não consegue se integrar (...) e é um processo de aprendizagem que para mim não dá certo. Você sai debulhando mil coisas em Inglês numa turma, muitas vezes de iniciantes. Então, eu acho esse processo muito complicado, apesar de se visar à fala, é difícil."*

ATITUDE: Afeto: Insegurança (você fica, muitas vezes, perdido)

ATITUDE: Apreciação: Valoração (é um processo de aprendizagem que para mim não dá certo)

28 - V.M.: *"Eu acho horrível o professor começar a falar em Inglês e eu não entender nada, me sinto idiota mesmo."*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo (Eu acho horrível o professor começar a falar em Inglês)

ATITUDE: Afeto: Insegurança (me sinto idiota mesmo)

Abarcando as falas 27-28, observamos o uso de Afeto ligado, majoritariamente, à Insegurança no que diz respeito à cobrança do uso de L.I. e esse Afeto negativo reverbera em críticas ao professor e ao próprio processo, além do método adotado. Há aqui uma Apreciação do papel do professor como usuário da língua que dialoga fortemente com Afeto negativo, demonstrado por alguns participantes em relação ao gosto pela LI (sub-tema elencado na pergunta 02). Parece haver um mal-estar por parte desses participantes, que se sentem inseguros, além de inibidos de ter dúvidas quanto à imposição do uso da LI todo o tempo.

29 - D.R.P- *" O que me incomodava é que era muito adolescente e eu já comecei um pouco velho e os próprios adolescentes ficavam conversando, você tá com vergonha e você pouco se empolgava para falar e eles começavam a rir. Eu já sou tímido e pensava, "caraca, o que vou falar?"*

ATITUDE: Afeto: Insegurança (você tá com vergonha e você pouco se empolgava para falar)

O participante explicita sua insegurança em sala de aula e avalia o quanto isso repercutiu em sua aprendizagem, uma vez que ele se declara tímido e deveria passar todo o tempo se forçando a pensar sobre o que devia/podia falar. Sabemos

que sentimentos negativos tendem a gerar uma sensação de incapacidade, frustração e levam, facilmente, à desistência de aprendizagem. A partir da experiência narrada por esse participante foi também possível observar que, entre os membros do Grupo Focal 1, houve trocas de olhares e gestos consensuais com as cabeças, permitindo uma leitura de frustrações semelhantes. Vale o registro de que no grupo 2 houve também esse momento em que, mesmo aqueles que atuam ou atuaram de algum modo fazendo uso da LI (como a tradutora e a professora de idiomas), apresentaram memórias de insegurança do tempo em que eram estudantes.

4.1.6 A possibilidade/dificuldade em se comunicar em língua inglesa

Conforme apontado acima, seis participantes do Grupo Focal problematizaram a fala e elegeram-na a habilidade mais complexa em suas rotinas de aprendizagem de Inglês. Sendo assim, decidimos ampliar essa análise.

30 - V.M. "*Se eu realmente for para fora do país, eu vou ter que falar em algum momento e a minha conversação é péssima. Compreensão é assim: eu me viro bem. Agora, pra falar...*"

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo: (minha conversação é péssima)

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Compreensão é assim: eu me viro bem. Agora, pra falar...").

Em 30, o sujeito da pesquisa elabora uma Apreciação de sua habilidade para dizer, em seguida, como isso o deixa inseguro. Essa insegurança, inclusive, é justificada pelo participante como responsável por sua baixa performance para conversação e também é apontada como desmotivadora para sua permanência em sala de aula.

31 - G. L. "*Quando a gente vai fazer um curso desses, na hora da matrícula com o promotor dizendo pra gente que o curso é totalmente dinâmico e que já existe a fala em Inglês desde o primeiro dia, então você já entra com a expectativa do 'vou ter que falar desde o primeiro dia, nem que seja bom dia, boa tarde e boa noite', alguma coisa eu vou ter que falar.*"

ATITUDE: Afeto: Insatisfação: (você já entra com a expectativa do 'vou ter que falar desde o primeiro dia, nem que seja bom dia, boa tarde e boa noite')

Martin; White (2005, p. 49) nos dizem que In/Segurança abarca nosso estado de tranquilidade ou intranquilidade no que tange ao modo como percebemos e sentimos o que nos cerca; nesse caso, o método da escola interfere negativamente na relação professor-aluno e foi responsável pelo desconforto experimentado não apenas por esse aluno, mas pelos participantes nas falas anteriores dessa sessão também. Esse ponto é tão importante que os participantes V. M e G. L. ainda trouxeram a questão do talento do professor na condução das aulas:

32 - V. M: "E muito professor também tem limitação na fala. Apesar de eu não ser boa na fala, a gente assiste a filme, ouve as pronúncias".

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Capacidade (E muito professor também tem limitação na fala)

33 - G. L.: "Muitas vezes acho que o professor não sabe conduzir isso (a aula comunicativa), pelo menos nos cursos em que eu passei e a gente fica na maior insegurança".

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Capacidade (muitas vezes acho que o professor não sabe conduzir isso [a aula comunicativa])

Os sujeitos optam por avaliar o professor por meio da categoria de Julgamento: Capacidade. A crítica ao comportamento profissional do professor serve como alegação para a Insegurança desses sujeitos. Por essa razão, acreditamos, essas duas categorias dialogam nas últimas falas.

34 - T. S.L.: "Meu namorado é suíço. Ele fala Português, mas veio pro Brasil sem falar uma palavra! (...) Ele me entende bem, mas quando ele pede pra eu falar em Inglês com ele, aí eu fico com muito medo! Não acho que meu Inglês é eficiente e eu fico travando".

ATITUDE: Afeto: Insegurança (mas quando ele pede pra eu falar em Inglês com ele, aí eu fico com muito medo!)

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Não acho que meu Inglês é eficiente e eu fico travando)

35 - A. M.: "Eu já até fui pra China a trabalho e não passei fome! Eu notei que não precisa ter o Inglês perfeito. A pronúncia pode estar errada, mas eles entendem".

Deu até para tirar dúvidas técnicas, mas, assim, eu não sinto segurança de me lançar porque eu não tenho diploma, né?

ATITUDE: Afeto: Insegurança (eu não sinto segurança de me lançar porque eu não tenho diploma)

A Avaliação de Afeto aponta fortemente para a Insegurança dos sujeitos, observada por meio da expressão dos seus sentimentos de inadequação ao tentarem se comunicar oralmente em inglês. Assim, quando desafiadas por situações como as narradas, os participantes realizam um discurso pautado por medo, desconforto e sentimento de incapacidade plena de se fazer entender pela comunicação oral.

4.1.7 A importância de um diploma para atestar o Saber

A questão do diploma trazida pelo participante até então não constava nem mesmo na proposta de discussão, mas levantou-nos curiosidade para investigar um pouco mais detalhadamente. Afinal, sabemos que os cursos de idiomas são classificados como cursos livres no mercado de ensino e, portanto, não são reconhecidos pelo Ministério da Educação. O espaço de discussão então foi alimentado, trazendo essa informação, que era, até aquele momento desconhecida de todos. Assim, novas contribuições surgiram:

36 - P.A." Sério isso? Por que eu só sei disso agora? Nem a Cultura Inglesa? e ainda: "Isso explica muita coisa!"

ATITUDE: Afeto- Insatisfação (Sério isso? Por que eu só sei disso agora?).

ATITUDE: Apreciação- Reação (Isso explica muita coisa! [a respeito de cursos de idiomas]).

37 - P.N. "Eles podem fazer a besteira que quiserem!"

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Capacidade .

38 - A.M. "Se eu tivesse o diploma eu não ia me sentir uma fraude, entendeu? Assim: ou é ter experiência ou pelo menos, um diploma! (..) eu não me senti segura, não tinha diploma"

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Se eu tivesse o diploma eu não ia me sentir uma fraude, entendeu?).

39 - T.S.L. *"Eu também, como A. M. disse, acho importante essa coisa do certificado porque serve pra controlar, 'olha, você sabe Inglês, tem um documento que te habilita'. O papel do diploma também dá uma atestada nisso."*

ATITUDE: Apreciação: Valoração: (acho importante essa coisa do certificado porque serve pra controlar).

O tema diploma levantou, por um lado, Afeto, ao apontar que o documento traria maior conforto e atestaria, em algum nível, a capacidade do aluno positivamente, e por outro lado, levantou o Julgamento e apontou para uma desconfiança quanto às regras de funcionamento das empresas, uma vez que o mecanismo regulador delas não é o órgão governamental, mas seu próprio código de conduta. Novamente, percebemos que a construção de Julgamentos começa 'em casa', no âmbito familiar, quando os pais matriculam seus filhos em escolas de idiomas porque é importante ter um diploma e se expandir societariamente: a informação dada aos participantes pareceu licenciar dois deles a entender ao menos o porquê de se sentirem desconfortáveis nas escolas de idiomas pelas quais passaram, acreditando que as instituições podem 'fazer o que querem' como na fala 37.

Ainda depois de a conversa dentro do Grupo Focal ter servido para elucidar que os cursos de idiomas não são reconhecidos pelo MEC, seus diplomas são apenas pro-forma, as duas participantes mantêm a opinião acerca de seu valor. É sempre válido lembrar que o objetivo dessa técnica não é modificar o ponto de vista de ninguém, mas o de captar percepções e opiniões acerca de um produto/ assunto sugerido.

4.2 Tema 2: habilidades necessárias e preferências de aprendizagem (perguntas 04, 05 e 06) .

A pergunta 04 buscou conhecer quais são as possibilidades de usos da linguagem com as quais os participantes mais sentem prazer em lidar e o que deve motivá-los a tal opinião. Eis os resultados:

Tabela 1 - Habilidades que motivam a aprendizagem de L. I.

Habilidade	Resultados
Fala	30,77%
Leitura	23,08%
Escrita	7,69%
Audição	15,38%
Duas igualmente preferidas (fala +1)	15,38%
Mais de duas, igualmente preferidas (fala +1 +1)	7,69%

Observa-se que alguns participantes disseram haver certas habilidades que não são as que melhor dominam necessariamente, mas sim as que mais lhes agradam, e que buscam aperfeiçoar seu conhecimento para melhor atuar sobre elas. Algumas outras, entretanto, são as de que eles mais sabem fazer uso, mas não refletem necessariamente sua preferência, como é o caso da leitura para cinco dos treze respondentes. Ou seja, percebemos que a fala é colocada como a habilidade que mais chama a atenção para justificar a aprendizagem dos participantes, ainda que eles reconheçam-na como a atividade mais complexa. Entretanto, não é essa a habilidade de que atualmente a maioria precisa fazer uso, seja em seu ambiente de trabalho ou de estudo. Ratificamos com os seguintes excertos:

40 - G.L.- *Apesar de não saber muito, eu prefiro a fala.*

ATITUDE: Afeto: Satisfação: (Eu prefiro a fala)

41 - D.R.P- *É geralmente a fala, quando você entende é mais interessante, te dá um ânimo, é mais prazeroso entender.*

ATITUDE: Afeto: Satisfação: (quando você entende é mais interessante, te dá um ânimo, é mais prazeroso entender.)

Aqui, pareceu-nos um pouco confusa a colocação, que mais nos faz pensar que a preferência é pela audição, uma vez que assume entender como algo mais prazeroso. Entretanto, levando em conta o contexto da situação, o que o participante aponta é sentir-se mais motivado quando compreende a fala do outro e é capaz de se fazer entender nessa troca comunicativa. A demonstração de Afeto- Satisfação

se dá exatamente por essa capacidade em sentir que foi possível de sua parte completar o ciclo da comunicação.

42 - A.M.- "É, para mim não é que eu mais gosto, que é ouvir, a mais fácil é ler, mas assim, a mais importante é falar!"

ATITUDE: Afeto: satisfação (não é que eu mais gosto, que é ouvir)

ATITUDE: Apreciação: Valoração (a mais fácil é ler)

ATITUDE: Apreciação: Valoração (a mais importante é falar)

43 - T.S.L.- "É, eu usava muito mais a leitura na faculdade. E agora eu uso a fala, mas fico travando. Eu fico na internet e no curso: é onde está hoje o meu Inglês."

ATITUDE: Afeto: Insatisfação: (E agora eu uso a fala, mas fico travando)

A pergunta 05 lida com o oposto: qual uso da linguagem representa maior dificuldade de entendimento e gera maior problema em relação à prática.

Tabela 2 - Habilidades complexas para aprendizagem de L.I.

Habilidade	Resultados
Fala	30,77%
Leitura	0 %
Escrita	15,38%
Audição	7,69%
Duas igualmente problemáticas (fala +1)	38,47%
Mais de duas igualmente problemáticas (fala + 2)	7,69%

Conforme os respondentes já apontaram na questão anterior, o resultado aqui ratifica os dados da questão 04: como consideram a fala a habilidade mais complexa, seja por não a praticarem, por não precisarem praticar ou por dificuldade de fato, atribuíram maior dificuldade a ela, juntamente ao ato de escrever seus pontos nodais de dificuldade de prática. Essa opinião pode ser exemplificada na fala abaixo:

45- T.S.L.- "Acho lindo quando alguém fala, tenho sonho de entender. Acho lindo quando alguém fala fluente. Eu acredito que só vou entender bem quando eu for pra fora do país"

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade positiva (Acho lindo quando alguém fala fluente)

ATITUDE: Afeto: Insatisfação (Eu acredito que só vou entender bem quando eu for pra fora do país)

A participante é capaz de se filiar à voz da sociedade, julgando só ser capaz de falar bem quando viajar a um país de L.I.; além disso, compara-se por meio da categoria de Afeto a pessoas que falam bem, acreditando que esse é o ideal, o que ela considera lindo, embora não se ache apto para tal.

É importante observar que os treze participantes concordam com não haver dificuldade na habilidade leitora, o que nos fez pensar sobre o que entendem por leitura. Se ler não é um problema, por que há reprovações em exames de admissão em Mestrado e Doutorado? Além disso, temos de levar em consideração que, para pelo menos o primeiro Grupo Focal, ler não é mais um problema em L.I. porque fizeram aulas justamente voltadas para esse objetivo específico e, como percebemos, alcançaram-no. Por isso, esse resultado carecia de nosso comentário. Esse questionamento pode ser exemplificado em certo momento do Grupo Focal:

MODERADORA - P.N. e P.A., vocês falaram que conseguem ler artigo científico, né? Então, o que é ler? Se eu consigo ler uma coisa técnica, mas não consigo ler outra coisa, né?

46 - P.N- *"É que eu acho que a gente acaba ficando com o vocabulário limitado. Então, eu não entendo nada dessa coisa de linguagem, tá? Mas eu acho que a forma como a gente aprende é que é diferente."*

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (eu acho que a gente acaba ficando com o vocabulário limitado).

47 - P.A.- *"É que as palavras se repetem e tem também a afinidade com o tema."*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva (as palavras se repetem e tem também a afinidade com o tema).

Novamente, não devemos esquecer que os perfis desses participantes podem fornecer justificativa para tal crença: praticamente metade deles já fez aulas justamente voltadas para o desenvolvimento de habilidade leitora e, portanto, sentem-se confiantes para exercê-la. Eles reconheceram que o conceito de leitura

que estabeleceram é um tanto reducionista e parece dar conta da área específica de atuação deles:

48 - P.A.- *"Hoje em dia, ler eu tô lendo bem texto científico. Não me bota pra ler o New York Times que danou-se! Mas texto científico vai numa boa."*

ATITUDE: Afeto: Satisfação (ler eu tô lendo bem texto científico).

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Não me bota pra ler o New York Times que danou-se).

49 - P.N. *"Ler os artigos científicos pelo menos e escrever, eu também dou meu jeito, submeto meus artigos e eles são aceitos (viva Google!)."*

ATITUDE: Afeto: Segurança (eu também dou meu jeito).

Apresenta-se, recorrentemente, o Afeto, ora de Satisfação, ora de Segurança, no momento em que os sujeitos falam sobre a habilidade de leitura em L.I., o que contrastou em termos mesmo de tensão no momento em que discutiram a respeito da habilidade de fala. Percebemos até um tom mais informal e de mais brincadeiras quando trataram da habilidade que lhes dava mais prazer, que culminou com a declaração contendo Afeto de Segurança.

Tanto participantes que já fizeram exames de proficiência quanto os que não passaram por essa experiência compartilham da opinião de que a fala é ora a habilidade mais desafiadora porque é complexa, ora a mais interessante:

O participante P.A. que já fez exames tanto para Me quanto Do, expõe:

50 - P.A.: *"Se pra escrever é com sofrimento, falar então, eu nem tento! Isso é uma dificuldade! Para conversação sou do tipo que se não é pra falar direito, melhor nem falar."*

ATITUDE: Afeto: Insatisfação (Se pra escrever é com sofrimento, falar então, eu nem tento)

Já o próximo não passou por experiência em proficiência e comenta:

51 - G.L.: *"Como todo mundo aqui concordou: a fala é a mais interessante e entusiasmo mais, os cursos focam muito mais na conversação por isso."*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto positivo (a fala é a mais interessante e entusiasmo mais)

A pergunta 06 buscou conhecer quais são os usos linguísticos mais empregados em seu cotidiano.

Tabela 3- Habilidades de L.I. utilizadas rotineiramente pelos alunos

Habilidade	Resultados do total de 13 sujeitos
Apenas fala	3
Apenas leitura	7
Apenas escrita	-
Apenas audição	-
Leitura e audição	1
Escrita e leitura	2

Os participantes explicitam a importância que a língua inglesa tem para uma melhor colocação profissional, conforme extraído do seguinte depoimento para exemplificar:

52 - A. P.: *"Hoje em dia saber Inglês deixou de ser um diferencial e passou a ser obrigatório. Quem ainda não aprendeu vai sempre ficar pra trás."*

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: Capacidade (Quem ainda não aprendeu vai sempre ficar pra trás)

Lembremos, conforme Martin; Rose (2003, p. 28), que Julgamento pode ser pessoal, ligado à admiração/crítica, ou pode ser moral, ligado ao modo como as pessoas deveriam se comportar, podendo ser condenadas ou elogiadas por suas atitudes, com base em preceitos éticos, morais, legais, religiosos. O participante em 52 apropria-se de uma voz social para julgar as possibilidades de insucesso profissional das pessoas, caso não saibam fazer uso da L.I.

Seis sujeitos declararam ser importante para sua entrada ou permanência no mundo acadêmico saber ao menos ler em LE, ficando a escrita como segunda habilidade importante e a fala como terceira. Isso não significa que, dada essa ordem de importância, a fala seja menos relevante para eles, mas a habilidade geralmente considerada como mais difícil a ser desenvolvida.

4.3 Tema 3 - A possibilidade do uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira: perguntas 08, 09, 10.

A pergunta 08 dá voz ao estudante, seja de curso de idioma ou não, a fim de saber como ele se sente quando deve traduzir um texto para língua materna.

Onze participantes consideram a tarefa relativamente tranquila, desde que fossem fornecidos temas com os quais já estabeleceram certo relacionamento. Ou seja, apontam como uma tarefa possível desde que o vocabulário seja pertinente a suas áreas de atuação, uma vez que as palavras são conhecidas e frequentes. Uma das participantes inclusive trabalha diretamente como tradutora.

Assim, para essa pergunta emerge o seguinte tema recorrente:

Relação tradução/confiança gerada pelos textos específicos da área de cada um: os participantes envolvidos em provas para Mestrado e Doutorado percebem que a tradução parece restringir-se aos textos de suas áreas de atuação e nada além disso. Ou seja, para eles parece haver um consenso de que sua habilidade leitora está limitada aos temas acadêmicos de seu conhecimento. Outros dois participantes, que não estão envolvidos em tais exames, detalham que os livros considerados fundamentais para suas áreas de atuação profissional estão em língua inglesa e que, muitas vezes, a tradução dos mesmos deixa a desejar. Então, preferem conhecer melhor o idioma e ler o original do que depender do material traduzido, como observamos abaixo;

53 - D.R. P. *"Os livros, os melhores da minha área, estão em Inglês e quando alguém se arrisca a traduzir, a tradução fica, na maioria cheia de erro e confunde a cabeça da gente (...) é cada erro que até eu podia corrigir, de tanta coisa absurda!"*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade negativa (a tradução fica, na maioria cheia de erro e confunde a cabeça da gente)

Também, ratificando essa postura, em outro momento, temos:

54 - I. E: *"(...) quando eu compro um livro técnico ou qualquer outro tipo de literatura, dou preferência às edições no idioma original que, por vezes são mais baratas e também por receio de que algo importante se perca na tradução ou que seja traduzido de forma incorreta"*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (receio de que algo importante se perca na tradução ou que seja traduzido de forma incorreta)

Esses participantes não faziam parte do mesmo Grupo Focal, mas convergiram para a mesma questão e apontaram para avaliação negativa semelhante quanto à qualidade das traduções brasileiras. Parece haver, por parte

desses sujeitos, preocupação, como visto em suas falas, em estudar pelos materiais traduzidos, e isso já se torna uma razão para que aprendam a LE, ao menos a habilidade leitora, uma vez que suas áreas de atuação são abastecidas por textos em língua inglesa.

55 - A. M. *"texto técnico ou normal? Eu acho que não vou ter muita dificuldade, não. Eu considero que tenho segurança pra isso, isso não me mete medo".*

ATITUDE: Afeto: Satisfação (Eu acho que não vou ter muita dificuldade, não)

56 - M. A. *"Lógico, num artigo científico como T.S.L. e outros já falaram eu também vou achar mais tranquilo. Agora, ainda que seja da minha área é raro não ter absolutamente nada que eu não saiba, que eu não precise pegar num tradutor. Sempre vou ter dificuldade em uma coisa ou outra. Mas é relativamente tranquilo. O sentido do que eu to lendo fica muito claro."*

ATITUDE: Afeto: Segurança (eu também vou achar mais tranquilo)

57 -P.N." *."Eu mexo só com a minha área, aí tá de boa. Eu vou lendo em Inglês mesmo. Aí, se eu quero citar alguma coisa, aí eu passo pro Português"*

ATITUDE: Afeto: Satisfação (Eu mexo só com a minha área, aí tá de boa)

Percebe-se nessas falas que, na medida em que a tradução supre as necessidades leitoras dos participantes, ela tende a ser melhor percebida e os sentimentos de Satisfação surgem em decorrência dessa aplicabilidade constatada. Os sujeitos não se sentem ameaçados por leituras específicas de suas áreas porque o vocabulário tende a se repetir e, além disso, uma vez que o tema é conhecido, as inferências são melhor realizadas, os implícitos e pressupostos da linguagem, melhor compreendidos.

58 -T.S.L." *Eu acho muito importante que na fase inicial se colocasse o Português pra quebrar o gelo. Acho muito importante. Como penso em Inglês? Não tenho como sem na minha referência é Português! Já na tradução eu conquistei segurança e em texto técnico eu to bem tranquila."*

ATITUDE: Apreciação: Valoração (Eu acho muito importante que na fase inicial se colocasse o Português pra quebrar o gelo.)

Nesses fragmentos, percebe-se que os participantes atribuem o fato de serem coibidos de usar língua materna em seu processo de convivência na L.E como uma

parte de suas dificuldades de aprendizagem. Essa questão configurar-se-á mais detalhadamente nas questões 09 e 10 do Grupo Focal, apesar de já ter sido elencada nesse ponto.

A pergunta 09 pede que os participantes opinem sobre a possibilidade de traduzir em sala de aula ou de usar a LM para aprender uma LE.

Era nesse ponto que mais se esperava haver opiniões divergentes, dado o fato de cada um ter experiências diferentes assim como propósitos e caminhos também distintos uns dos outros no que concerne à aprendizagem de L.E. Assim, o resultado para essa pergunta é o seguinte:

Gráfico 2 – Uso de Tradução em aula de Língua Inglesa



Em nosso Grupo Focal, uma questão recebeu muita atenção quando fomentada: “qual o papel a língua materna deve e pode desempenhar no ensino de LE?”. Observamos que 76,92% dos participantes apresentam opinião favorável ao uso de Língua Materna como recurso de aprendizagem, sendo eles estudantes de Mestrado/Doutorado ou não. 23,07 % mostram-se contrários a essa possibilidade, como registrado nesse ponto da fala do participante:

59 - E.M.S. *Acho que não é o ideal, afinal, a estrutura gramatical, sintático e o tronco linguístico são bem diferentes. Mais vale entender esta nova organização comunicativa que convertê-la a uma já compreendida em seus alicerces.*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (Acho que não é o ideal, afinal, a estrutura gramatical, sintático e o tronco linguístico são bem diferentes).

O participante acredita que, por serem compostas de maneiras diferentes, as língua-alvo e a materna não deveriam ser incentivadas a funcionar juntas quando da aprendizagem do novo idioma. Observemos que o sujeito da pesquisa não teceu uma opinião em termos de Afeto, como algo relacionado ao seu gosto pessoal ou a uma insatisfação; ao invés disso, ele optou por apreciar a concepção de estrutura linguística. Nesse discurso, pode-se perceber ecos da ideia induzida pelo Método Direto (MD), que buscava, através do Método Natural, converter o pensamento do aluno em um modelo na língua-alvo, conduzindo interações e explicações na LE, a fim de extrair dele o máximo de entendimento possível dessa língua. Desse modo, para o M.D., a língua materna seria uma influência negativa e intrusa que dificultaria o pensamento do aluno, que deveria ser necessariamente centrado apenas na L.E.

Opinião semelhante apresenta a profissional de tradução:

60 - A.P.: *"Eu não acho boa, não. Não acho que o uso da língua materna facilite o aprendizado porque você acaba se tornando dependente dela. O que eu gosto muito no meu curso é que chega num certo nível que a língua materna é totalmente erradicada de qualquer atividade. Nem pensar pode. O legal é você aprender a raciocinar na LE"*

ATITUDE: Apreciação: Valoração - negativa (Não acho que o uso da língua materna facilite o aprendizado porque você acaba se tornando dependente dela)

ATITUDE: Apreciação: Valoração - positiva (O legal é você aprender a raciocinar na LE)

E, por fim,

61 - V. M.P. : *" pela experiência que tive (como professora) na Wizard, não acho que funcione. Pelo menos não com o método deles."*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade negativa (não acho que funcione. Pelo menos não com o método deles)

Para os que advogam em favor da tradução/uso de L.M. em sala de aula, há dez fragmentos coletados, dos quais extraímos apenas três em caráter de exemplificação:

62 - G.L. "Eu acho indispensável e inevitável, porque não tem como iniciar uma aprendizagem e não poder pensar na sua língua materna, nativa.(..) obrigar a pensar em Inglês, sem traduzir eu acho que é tentar mudar o processo cognitivo"

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (Eu acho indispensável e inevitável)

ATITUDE: Apreciação: Valoração Negativa (obrigar a pensar em Inglês, sem traduzir eu acho que é tentar mudar o processo cognitivo)

63 - V. M. "Eu acho que não dá pra pensar em Inglês sem relacionar com o Português. A gente não é nativo. Eu sempre pensei em Português e associei."

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (Eu acho que não dá pra pensar em Inglês sem relacionar com o Português)

64 - M. A. "Eu não consigo compreender muito bem quando algumas pessoas me falam, quando você vai a um curso, 'ah, você tem que evitar pensar em Português'. Assim...eu gostaria de entender como se dá esse mecanismo!(...) sua língua natal é um apoio para conseguir entender."

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (sua língua natal é um apoio para conseguir entender.)

As três falas contêm Apreciação. Os participantes avaliam, por exemplo, os procedimentos utilizados pelos cursos de idiomas para coibir o uso de língua portuguesa. Os participantes usam o verbo "obrigar" (em 62) e a expressão "tem que" (em 64), de modalidade deôntica, para endossar tal proposta.

A partir dos pontos de vista apresentados por aqueles que se mostram favoráveis ao uso de L.M. no ensino de L.E., parece infrutífero tentar obrigar o aluno a não pensar e não recorrer a sua língua materna. Muitas vezes, sem que percebam, os alunos estão mentalmente traduzindo, ainda que as metodologias empregadas por seus cursos proibam isso.

65 - P. N- "Você vai traduzir, é impossível (não querer traduzir)."

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo (é impossível [não querer traduzir]).

O participante aponta também sentimento de Insatisfação, dialogando com a Apreciação crítica das abordagens que coíbem o uso da tradução como um recurso de aprendizagem e fixação de conteúdos.

Todavia, cabe destacar que todos os participantes, ao colocarem-se a favor da tradução, apontaram que é preciso saber dosar a quantidade de uso de L.M. e

que de pouco a pouco é preciso conduzir o aluno que está deixando o nível mais básico de aprendizagem a se desafiar e usar mais a L.E. Ou seja, a tradução é valorizada em estágios iniciais de aprendizagem, mas os sujeitos estão cientes de que, à medida que o tempo passa, devem usar mais a língua inglesa a fim de se sentirem mais familiarizados com a L2. Essa preocupação fica bem evidenciada na fala abaixo:

66 -F.C.R: "Acho que no começo do aprendizado é uma boa, mas do meio pra lá acaba criando uma comodidade e a pessoa não se esforça para aprender a outra língua".

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (Acho que no começo do aprendizado é uma boa, mas do meio pra lá acaba criando uma comodidade).

67 - I.E - "Eu diria que é uma necessidade, principalmente no nível básico, mas não pode ocorrer de forma excessiva. O aluno não pode ser totalmente dependente do professor pra saber o significado das palavras. Ele precisa aprender que um bom dicionário ajuda muito nesse aspecto".

ATITUDE: Apreciação: Composição: Equilíbrio positivo (Eu diria que é uma necessidade, principalmente no nível básico, mas não pode ocorrer de forma excessiva)

E, ainda, o mesmo participante:

68 - "Quanto ao 'distanciamento' da língua materna durante as aulas, acho que a melhor forma é fazer de forma gradual; quanto mais o conhecimento do aluno sobre a língua estrangeira aumenta, menos a língua materna deve ser usada. Acredito que isso traz tranquilidade pro aluno. Na minha opinião, aqueles velhos clichês como "não pode pensar em Português, faça desenho, faça mímica mas não fale português" só serve pra deixar o aluno confuso. Como é que se pode esperar que um aluno que não tem o mínimo conhecimento sobre outra língua consiga formular uma questão nas primeiras aulas? Ainda mais quanto ao estudo da gramática, em algumas escolas, parece até ser um pecado mortal! Como é possível compreender a construção de uma frase quando não se tem a mínima base de gramática?".

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva ([o distanciamento do uso de Português] acho que a melhor forma é fazer de forma gradual).

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva (isso traz tranquilidade pro aluno).

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (Na minha opinião, aqueles velhos clichês como " não pode pensar em Português, faça desenho, faça mímica mas não fale português" só serve pra deixar o aluno confuso).

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (Ainda mais quanto ao estudo da gramática, em algumas escolas, parece até ser um pecado mortal!).

Podemos dizer que as falas 66-68 tendem a considerar o uso de LM no ensino de LE como útil, desde que a mesma seja controlada na relação tempo-nível de conhecimento do aluno. Essas falas valorizam o recurso da LM e, por meio da Apreciação da Composição, sugerem que o formato ideal para a aprendizagem seria o de gradualmente diminuir o uso da LE em níveis mais avançados porque compreendem que, tendo suporte da LM, o aluno sente-se mais confortável em produzir e se desenvolver melhor; conseqüentemente, em níveis mais altos, esse apoio torna-se mesmo menos necessário, seja por parte do aluno, seja pelo professor.

Observamos assim que, quando essa mesma pergunta é feita aos participantes do Grupo Focal 1, aquele composto por meus alunos/ex-alunos, muitos deles já submetidos a avaliações de proficiência para Mestrado e Doutorado (doravante Me/Do), as respostas ganham certa homogeneidade:

69 - A. M.: " *Ah, sim, eu concordo. Acho que até fixa mais. As coisas que mais fixaram foram aquelas que quando eu pensei primeiro foram em português para depois ir para o inglês.*

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (Acho que até fixa mais)

Outra questão é trazida por mais um participante, sob a forma de estranhamento:

70 - P. N.: " *Acho que é estranho isso porque eu fico pensando quem teve essa ideia, porque o português faz parte de mim! Não tem como eu apertar um botão e puff... acabou o Português. Então, em vez de eu ficar gastando energia em tentar não usar o português, podia usar para aprender inglês de forma mais fácil. Tudo bem, a gente pode não falar em Português, mas no intervalo entre uma fala e outra eu vou estar pensando em português!"*

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (fico pensando quem teve essa ideia, porque o português faz parte de mim)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (em vez de eu ficar gastando energia em tentar não usar o português, podia usar para aprender inglês de forma mais fácil)

A avaliação apontou um tom negativo e de crítica predominante; observamos até certa ironia na construção 'fico pensando em quem teve essa ideia'. Os resultados da pesquisa de Branco (2010, p. 9) apontam a recorrência, nos estágios iniciais da aprendizagem de Inglês, do uso da LM e apontam também que esse recurso poderia ser proveitoso para apontar particularidades das duas línguas. A autora destaca que o uso de tradução não precisa se limitar a apenas explicar algum tópico que em L.E. seja muito complexo para ser ensinado: a tradução, diz a autora, pode ser uma proposta de aprendizagem através de exercícios criados para esse fim e não apenas ser uma ferramenta que facilite uma explicação complexa (p. 10)

71 - G. L.". *Eu acho que não tem como! A gente pode até falar 'tô indo bem', mas tá pensando em Português. Aos poucos você vai aprendendo a se desvincular um pouco e até ficar na dúvida 'será que eu pensei isso em Português?'. Aos poucos você consegue, mas de início, é impossível."*

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (Aos poucos você vai aprendendo a se desvincular um pouco e até ficar na dúvida 'será que eu pensei isso em Português?')

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade negativa (mas de início, é impossível.)

Outra questão pontuada a respeito do *status* da L.M. aparece no seguinte fragmento:

72 - V.M.P. *"Comecei a me interessar através da curiosidade de saber o que as letras das bandas diziam. Comecei a traduzi-las sozinha, com um dicionário velho. Nada fazia muito sentido, mas consegui aprender bastante vocabulário"*

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (nada fazia muito sentido).

ATITUDE: Afeto- Satisfação (mas consegui aprender bastante vocabulário)

O participante avalia, em sua fala, que a aprendizagem inicialmente mediada por tradução poderia parecer um tanto caótica, especialmente por não ser respaldada em nenhum método e nem por um profissional, mas foi útil para aquisição de vocabulário e futuro desenvolvimento, apontando satisfação com sua escolha por esse artifício.

O terceiro participante, I.E., parece seguir as mesmas perspectivas já trazidas anteriormente:

73 - "Acredito que meu empenho em fazer traduções e treinar audição em casa tenha colaborado pro meu aprendizado"

ATITUDE: Reação positiva (meu empenho em fazer traduções e treinar audição em casa tenha colaborado pro meu aprendizado)

Apesar de sabermos que toda indicação atitudinal pode conter traços de Afeto, consideramos fundamental aqui focar na escolha de Apreciação em 73: o participante apontou os processos de leitura/tradução (avaliados) como os responsáveis pela ampliação de conhecimento construído. Observamos, também, que ele tirou do curso de idiomas em que estudou o papel de ser o único provedor de conteúdo e sentiu-se satisfeito por contemplar os estudos via tradução para enriquecer seu aprendizado.

A pergunta 10 busca saber como os alunos imaginam que os cursos de idiomas onde estudaram veem a opção de usar a LM em contato com a LE em sala de aula.

Os treze participantes observaram que parece haver uma tendência metodológica em rechaçar o uso de língua materna nas salas de aula de aprendizagem de língua estrangeira.

74 - V.M.P: - "a maioria repudia"

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (o uso de LM em sala de aula)" .

75 - D. R. P: "Parece que há uma convenção entre os cursos em disseminar a ideia de aprender Inglês somente pensando em Inglês. Para mim é mais uma jogada de marketing do que um método válido".

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (Para mim é mais uma jogada de marketing do que um método válido)

Tais percepções foram fortemente alimentadas e discutidas por onze dos treze participantes; dois deles, em 76 e 77, abaixo, acreditam ser imprescindível erradicar a língua materna da sala de aula de idiomas:

76 - E.M.S.- "Eu acho que ainda abordam muito a compreensão como capacidade de traduzir; o que, a meu ver, não é correto."

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto negativo (Eu acho que ainda abordam muito a compreensão como capacidade de traduzir)

77 - A.P.- *"Os 2 que eu cursei tentam minimizar o máximo possível o uso da língua materna e eu não vejo problema nisso".*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Impacto positivo (eu não vejo problema nisso)

O primeiro considera errônea a ideia de aliar a compreensão em língua inglesa como a capacidade de traduzir. De fato, consideramos também essa concepção equivocada, afinal a compreensão de uma língua abarca muitos níveis e deve se solidificar a partir dos estratos sintático, léxico-gramatical e semântico-discursivo. Em 77 vemos a concordância com a proposta adotada por seu curso de mesmo impedir que a língua portuguesa seja usada em aula, porque assim força-se o aluno a somente usar a L.E.

A respeito da questão método- mercadológica, extraímos a opinião de P. N.:

78 - *"Não sei qual modelo foi criado para a criação dos cursos de Inglês no Brasil, mas eles parecem todos filhos do mesmo pai. A diversidade de cursos que temos é uma ilusão já que todos seguem a mesma metodologia".*

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (A diversidade de cursos que temos é uma ilusão)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade – negativa (todos seguem a mesma metodologia)

Sabemos, como apresentado no capítulo 01, que esse "pai" e seus ancestrais são o Método Direto, seguido do Áudio-lingual, enriquecido e burilado pela Abordagem Comunicativa, vigente em nosso país e, de modo geral, no mundo, há algumas décadas. Entretanto, consideramos importante ratificar que a Abordagem Comunicativa não refuta veementemente o uso de tradução, desde que esse recurso assegure uma melhor/maior compreensão de determinado assunto em aula. Ainda assim, parece-nos herança do Método Direto essa tendência a considerar a participação da tradução/língua materna como um ruído negativo e ainda um complicador para a aprendizagem.

O participante em 78 aponta para uma avaliação ligada à Apreciação quando diz que todos os cursos seguem uma mesma metodologia. Se considerarmos sua Reação negativa para a qualidade de apresentação de ensino, devemos levar em conta que o mercado de ensino de idiomas tem buscado certa renovação de seu fazer pedagógico e também metodológico, apresentando propostas de cursos com base em neurolinguística (Yes!) ou ainda na Abordagem lexical (Wise Up), por

exemplo. Entretanto, o posicionamento do participante é, sobretudo, uma colocação feita a partir de sua experiência pessoal.

Movidos ainda por essa controvérsia, os respondentes também levantam as seguintes questões:

79 - I.E. *"É como se as escolas quisessem formatar o cérebro dos alunos ou quisessem que eles regredissem à primeira infância para que o Português fosse completamente esquecido e o novo idioma ocupasse seu lugar".*

ATITUDE: Apreciação: Valoração – implícita - negativa (o Português deveria ser completamente esquecido e o novo idioma deveria ocupar seu lugar.)

80 - M.A: *"(...) eu percebo que os cursos de Inglês atuam de forma a 'alfabetizar' o aluno, ou seja, há uma tendência do curso assumir o aluno como um receptáculo a ser preenchido, excluindo toda a perspectiva do aluno e sua experiência".*

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade-negativa (há uma tendência do curso assumir o aluno como um receptáculo)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade- negativa (excluindo [o curso] toda a perspectiva do aluno e sua experiência)

Em 80, a avaliação do participante se volta para o modo negativo como os institutos enxergam o aluno de maneira passiva, o que aponta para uma insatisfação com relação a esses cursos. Vale lembrar que em Apreciação o foco é sobre o avaliado e não sobre o avaliador (cf. <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>) e aqui o participante lança mão do processo mental 'eu percebo' para apresentar o que os cursos (os avaliados) tendem a oferecer, partindo de uma pressuposição de que alfabetizar o aluno e tomá-lo como um receptáculo vazio sejam considerados modos errados de atuar. Tomado de maneira contextualizada, entendemos que esse fragmento de sua fala visa à apresentação da desvalorização social atribuída ao uso da língua portuguesa como suporte para esse aluno-receptor.

Retomando a questão fulcral desse último tema proposto aos grupos:

81- P. A. *"É como se o uso de Português em sala fosse algo que reduzisse a qualidade do curso, algo que o deixasse menos sério e menos eficaz!"*

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (como se o uso de Português em sala fosse algo que reduzisse a qualidade do curso)

82 - A. M.: "Eu acho que eles devem pensar que a língua materna seja algo depreciativo, já que é pra aprender Inglês, se botar o Português na aula os pais vão pensar que a escola está fraudando.(..) Brasileiro é ignorante, então vai ser tudo em Inglês!"

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (eles devem pensar que a língua materna seja algo depreciativo)

ATITUDE: Julgamento: Sanção social: Veracidade negativa ([os pais vão pensar que]a escola está fraudando)

ATITUDE: Julgamento: Estima Social: capacidade negativa (Brasileiro é ignorante, então vai ser tudo em Inglês)

Aqui o participante traz para a avaliação sua visão acerca do que pensam os pais sobre as escolas, os brasileiros em geral, e a todos foram dadas características negativas. Ela considera que os pais assumem que o uso de Português em sala de aula seria algo pernicioso e comprometedor, e isso endossa os institutos a continuarem seguindo tal filosofia, filosofia essa veiculada pelos próprios cursos, e continuarem atribuindo aos brasileiros um papel de ignorância por acreditarem nisso.

Observa-se atualmente, como chama Kavaliauskiené (2009), um "revival" de interesse a respeito do uso de tradução com uma mudança na ênfase: hoje a tradução auxilia no ensino de língua porque vai fornecer ao aluno clareza, precisão e flexibilidade para aprendizagem mais significativa (ROSS, 2000), promovendo comparações entre a LM e a LE que permitirão uma melhor ativação do uso da linguagem.

Provavelmente, a tradução é tão criticada, e mesmo excluída por muitos cursos de idiomas porque, no passado, o Método Gramática-Tradução usou-a excessivamente e os resultados obtidos ao longo dos anos é que os aprendizes a ele submetidos não conseguiam apresentar boa fluência na oralidade, ainda que estivessem há anos estudando Inglês. Kavaliauskiené (2009), observa que, desde então, postulou-se que a LM deveria ser evitada em aulas porque era considerada "problemática, chata e não comunicativa" (p. 1). Uma das participantes, V.M. exemplifica esse discurso em

83- "A gente já começa o curso aprendendo que tem que deixar o Português de lado e, muitas vezes, se você fala em Português em sala de aula o professor chama a atenção mesmo: 'in English!', 'aqui dentro só pode falar em Inglês'. Querem deixar a língua nativa pra segundo plano. Ainda vendem esse papo".

ATITUDE: Afeto: Insatisfação - implícita (muitas vezes, se você fala em Português em sala de aula o professor chama a atenção mesmo)

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (Querem deixar a língua nativa pra segundo plano. Ainda vendem esse papo)

Aqui, Afeto e Apreciação, ou seja, sentimentos pessoais sobre a institucionalização do ensino se filiam à polarização negativa e apontam para uma nova crítica: ainda depois de tantos anos e com o advento do ensino *online*, ainda 'vendem esse papo' de se coibir o uso de Português em sala.

4.4 Apontamentos específicos para mestrandos e doutorandos

Foi ainda solicitado a seis participantes, M.A., V.M., T.S.L., P.A., P.N. e A.M. que respondessem a um documento simples em formato Word (e que suas respostas fossem enviadas por *e-mail*), contendo quatro perguntas específicas a respeito dos exames de proficiência aos quais se submeteram, seja para Mestrado ou para Doutorado. Essas perguntas são de cunho subjetivo e buscam conhecer melhor as percepções e os sentimentos dos candidatos quanto à avaliação propriamente dita, e também suas opiniões sobre seu nível de preparo e conhecimento para a realização de uma avaliação de compreensão leitora. Seguem as questões e pontos mais relevantes para análise:

Questão 01 - Como você se sentiu realizando uma prova diferente dos padrões de uma avaliação típica de um curso de Inglês?

84 - M.A. - "*Não sabia ao certo como seria a prova, mas acreditava que com uma avaliação focada no vocabulário eu não teria maiores problemas*"

ATITUDE: Afeto: Segurança (uma avaliação focada no vocabulário eu não teria maiores problemas)

O participante não obteve modelos previamente aplicados das provas, portanto não sabia exatamente do que constava o exame. Acreditava ser exigido basicamente conhecimento lexical e que o dicionário bastaria para responder ao que seria solicitado. Por outro lado, ele não estudou por mais do que dois meses em algum instituto de idiomas, e por isso também não conhecia o formato de provas desses ambientes.

85 - T.S.L.- "*(...) sem largar o meu dicionário Oxford para estudantes brasileiros achando que ali encontraria salvação para as palavrinhas que eu ainda não tinha visto em poucas horas, li a prova.*"

ATITUDE: Afeto: Insegurança (achando que ali encontraria salvação para as palavrinhas que eu ainda não tinha visto)

Em outro momento das respostas, T.S.L. continua:

86 - T.S.L.: "*Mesmo não tendo o Inglês perfeito, consegui entender a essência do texto e respondi às questões. No fim, vi que não era impossível e fiquei menos tensa*"

ATITUDE: Afeto: Segurança (fiquei menos tensa)

87 - A.M. - "*Me senti bem à vontade. Como desde o segundo grau lido com textos técnicos a questão do Inglês direcionado para resolver questões mais objetivas nunca tive problemas (...)*"

ATITUDE: Afeto: Segurança (Me senti bem à vontade)

ATITUDE: Afeto: Segurança (nunca tive problemas)

88 - V.M.- "*Eu senti que estava fazendo uma prova adequada à minha área de atuação, que realmente avaliava minha capacidade de leitura e interpretação de texto exigida pelo programa de Doutorado.*"

ATITUDE: Afeto: Satisfação (Eu senti que estava fazendo uma prova adequada à minha área de atuação)

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção (que realmente avaliava minha capacidade de leitura e interpretação de texto)

Nas falas 85 até 88, o que sobressai é Afeto e, na maioria das classificações, na ordem de Segurança. Entendemos que o tipo de pergunta por si já acaba por induzir o participante a responder por meio de Afeto, uma vez que o convida a dizer como se sentiu mediante tal exame. Podemos atestar alta presença de emoções positivas através de adjetivos como 'adequada', '(menos) tensa' e expressões como 'à vontade', 'focada em vocabulário'.

Questão 02- você sentiu que tinha experiência para tal? Tinha as ferramentas necessárias?

89 - M.A.- "*Sim.(...)Na minha prova houve um facilitador: os candidatos puderam usar o dicionário. (..).Por outro lado, a prova era muito extensa e o tempo muito curto(foram três artigos científicos com cinco questões em cada e o tempo de*

prova era de 2 horas) e a possibilidade do uso do dicionário gerou um mecanismo psicológico questionável: tudo virou dúvida."

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção- negativa (a prova era muito extensa e o tempo muito curto)

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade- negativa (a possibilidade do uso do dicionário gerou um mecanismo psicológico questionável)

90 - T.S.L.-"*Sempre ouvi que a prova de Inglês derrubava os candidatos ao Mestrado e Doutorado, Isso foi dito por pessoas que haviam feito Inglês em cursinho a vida toda. (...). Isso, em um primeiro momento, me preocupou bastante porque sempre achei meu Inglês medíocre.(...) Fui entendendo meus erros e acho que isso foi me dando mais confiança para prova.*"

ATITUDE: Afeto: Insegurança (Isso, em um primeiro momento me preocupou bastante)

ATITUDE: Apreciação: Reação Qualidade negativa (sempre achei meu Inglês medíocre)

ATITUDE: Afeto: Segurança (Fui entendendo meus erros e acho que isso foi me dando mais confiança para prova)

Nessa interação, o participante construiu para si uma crença de incapacidade a qual precisou rever diante da preparação para o exame e execução do mesmo. A participante apresentou ondas de insegurança e segurança durante o processo de aprendizagem nos moldes do EAP e também na prova. Acreditamos que Afeto tenha sido mobilizado aqui porque a memória de passar por provas tende a invocar momentos de alta carga de tensão.

91 - P.A. -"*Foi interpretação de texto (ler um texto em Inglês e responder as perguntas em Português) e tivemos acesso a um dicionário Inglês-Inglês. (...) O que eu já sabia até aquele momento (já que tive que estudar para a prova teórica de Ecologia em alguns livros texto já em Inglês) foi suficiente para aquele tipo de prova*".

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade positiva ([o que já sabia] foi suficiente para aquele tipo de prova)

92- P.N.-"*Senti que tinha as ferramentas necessárias para realizar a prova porque o texto usado na avaliação era semelhante aos textos que eu vinha lendo para realizar a prova. Minhas habilidades na língua me tornaram capaz de realizar provas apenas nesse formato.*"

ATITUDE: Afeto: Segurança (Senti que tinha as ferramentas necessárias para realizar a prova)

ATITUDE: Afeto: Segurança (Minhas habilidades na língua me tornaram capaz de realizar provas apenas nesse formato)

Há nessa realização o reforço de que os conhecimentos linguísticos são suficientes apenas para esse modelo específico de exame. Aqui, temos explicitamente a segurança que o sujeito apresenta para fazer os exames. Entretanto, implicitamente, devemos pensar que há uma carga negativa, pois, para qualquer outro formato de exame, ele não se sentiria confiante para realizá-lo.

93 - A.M.-"*Talvez para uma prova com um nível de exigência menor não encontraria problema com os meus conhecimentos práticos e incompletos dos vários cursos que fiz. Para algo mais rigoroso ou para um desempenho melhor e uma resolução mais rápida das questões, o Inglês Instrumental que fiz foi fundamental*"

ATITUDE: Apreciação: Composição: Complexidade positiva (não encontraria problema com os meus conhecimentos práticos e incompletos dos vários cursos que fiz)

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (o Inglês Instrumental que fiz foi fundamental)

Portanto, se fosse uma avaliação mais simples e geral, os estudos anteriores em institutos seriam o bastante. Mas, para algo mais específico, há uma apreciação implícita de Composição do exame (complexidade): foi necessário o suporte do IFE, na visão do participante. Nesse tipo de Apreciação, foi apresentada a visão do participante a respeito do modo de elaboração que provas de cursos de idiomas (que correspondem em sua fala a 'nível de exigência menor') tem para ela e isso lhe permite tecer uma comparação em nível de complexidade com as provas de entrada em pós-graduação, o que nos leva à próxima realização avaliada.

A Apreciação aqui se dá pela consideração de que estudar Inglês Instrumental, isto é, com objetivo específico de leitura, constituiu-se solução para a realização de um bom exame.

94 - V. M.-"*Sim, devido à preparação anterior com aulas voltadas para leitura e interpretação de texto.*"

ATITUDE: Apreciação: Valoração positiva (Devido à preparação anterior com aulas voltadas para leitura e interpretação de texto)

Nos excertos 89-94, os participantes lançam mão sete vezes do recurso da Apreciação e quatro do Afeto. Chamamos novamente a atenção para a alta frequência dessas duas categorias da Atitude e compreendemos que foi necessário identificar que tipos de sentimentos estavam envolvidos nessa pergunta; insegurança e apreensão por se tratar da memória afetiva de prova.

Lidamos nessa pergunta com os verbos "pensar" e "achar" ligados a processos mentais, intencionalmente: desejávamos ouvir as vozes pessoais de cada um dos seis participantes restringindo-os a pensar sobre sua atuação frente ao exame e nada mais. Assim é que chegamos a tais números supracitados de Apreciação, transitando tanto por polaridade positiva quanto negativa. Algumas recaíram sobre a Composição do exame, sendo considerada longa para um curto espaço de tempo, ou ainda tendendo a Reação sobre a Qualidade do exame que avaliava adequadamente a proficiência leitora.

Questão 03 - como você avalia esse tipo de prova? É um formato que vale a pena e é interessante?

95 - M.A.-"Acho que como avaliação para ingresso no doutorado é pertinente"

ATITUDE: Apreciação: Valor: Relevância (como avaliação para ingresso no doutorado é pertinente)

96 - T.S.L.-" Acredito que o formato tradução/interpretação seja suficiente para que os avaliadores saibam se o futuro aluno será capaz de entender a essência de texto científico dado em um idioma estrangeiro."

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade positiva (Acredito que o formato tradução/interpretação seja suficiente)

Porém, ainda T.S.L. apresenta ressalva:

97 - "Entretanto essa avaliação é incompleta. No cenário acadêmico o domínio da escrita favorece a elaboração de artigos científicos. E o domínio da conversação permite a interação entre os pesquisadores em congressos e eventos diversos"

ATITUDE: Apreciação: Composição: Proporção negativa (Entretanto essa avaliação é incompleta)

ATITUDE: Apreciação: Valoração (o domínio da escrita favorece a elaboração de artigos científicos)

98 - P.A.- "Não acho que esse tipo de prova avalie se você é proficiente no idioma. O que ele te diz é que você sabe ler e interpretar textos no idioma".

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade- negativa (Não acho que esse tipo de prova avalie se você é proficiente no idioma)

Ainda que outros participantes tenham se mostrado reticentes quanto à total validade desse formato de exame, aqui, a opinião é negativa e aponta para a desaprovação quanto ao modelo empregado pelas universidades brasileiras.

99 - M.A.-"Acho que como avaliação para ingresso no doutorado é pertinente"

ATITUDE: Apreciação: Valoração: Relevância positiva (como avaliação para ingresso no doutorado é pertinente)

100 - P.A.- "Não acho que esse tipo de prova avalie se você é proficiente no idioma. O que ele te diz é que você sabe ler e interpretar textos no idioma".

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade negativa (Não acho que esse tipo de prova avalie se você é proficiente no idioma)

101 - P.N.-"Esse formato pode ser utilizado apenas para testar se o aluno avaliado está apto para traduzir textos no formato do texto utilizado para a prova."

ATITUDE: Apreciação: Valoração negativa (apenas para testar se o aluno avaliado está apto para traduzir textos)

102 - A.M.-" Gosto quando é um texto da minha área, sem pegadinhas gramaticais. Nem os americanos sabem direito a própria língua".

ATITUDE: Afeto: Satisfação (Gosto quando é um texto da minha área)

103 - V.M.- " Avalio como adequada e interessante por estar ligada a sua área de estudo."

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade e Impacto ([a prova é] adequada e interessante).

104 - P.A.-"O modelo usado pelas pós-graduações me pareceu mais efetivo na avaliação do nível de habilidade de leitura e interpretação de texto, mas apenas isso"

ATITUDE: Apreciação: Reação: Qualidade positiva (pareceu mais efetivo na avaliação do nível de habilidade de leitura e interpretação de texto)

Essa questão apontou principalmente para Apreciação. Cabe destacar que, aqui, novamente tivemos a presença dos polos positivo e negativo e foi aventado que o modelo não parece ser suficientemente capaz de dar conta de mensurar o conhecimento dos alunos, ficando limitado à compreensão de textos na LE. Em

consonância com Eggins e Slade (1997, p.125), pode-se inferir que a escolha pela Avaliação parece ser um recurso atitudinal quase inevitável, porque mostra a visão dos sujeitos acerca do processo utilizado para selecionar os alunos aptos para entrar na esfera acadêmica, levando apenas em conta suas habilidades para leitura de texto em L.E.

Os exames empregados pelos cursos de Pós-graduação brasileiros foram avaliados por esses sujeitos, que perceberam a necessidade de um preparo em aulas cujo foco essencial foi o EAP. Eles escolheram avaliar, sobretudo, a Composição das provas e alguns se mostraram reticentes quanto à total validade desse formato de exame, queixando-se de que ele é incompleto por somente visar à leitura. Entretanto, outros reagem positivamente, atribuindo-lhe valor, valor este que podemos compreender como relevância social. Desse modo, constatamos que a questão 03 apontou para Avaliação, majoritariamente variando entre Reação e Valoração a respeito do formato da prova e o que é exigido como forma de avaliação do candidato. Percebemos que as opiniões a respeito do exame ficaram divididas aqui: foram quatro avaliações positivas e três negativas, o que sugere que esse modelo talvez precise ser discutido para se tornar mais adequado, segundo a ótica dos próprios candidatos aos cursos de Me/Do.

Questão 04 - Como você se avalia fazendo uma prova nesse modelo?

105 - M.A.: "Acho que foi o melhor formato possível para mim."

ATITUDE: Afeto: Segurança

106 - M.A.: "Se eu tivesse que fazer uma prova oral, *jamais teria conseguido a aprovação*"

ATITUDE: Afeto: Insegurança (jamais teria conseguido a aprovação [para fazer uma prova oral])

Observamos que aqui implícito está o sentimento de Segurança, pois, comparando os modelos de exame, o participante percebe que se saiu bem seguindo o modelo traçado pelas universidades. Ele faz uso da partícula "se" para indicar que reconhece tal condição de execução do exame.

107 - T.S.L. - "Se o modelo mudasse e houvesse o *acréscimo da avaliação oral e escrita, acredito que hoje não seria aprovada*"

ATITUDE: Avaliação: Composição: Complexidade - implícito (Se o modelo mudasse e houvesse o acréscimo da avaliação oral e escrita)

ATITUDE: Afeto: Segurança (não seria aprovada)

Como se pode observar aqui, implícito está o sentimento de Segurança, pois, comparando os modelos de exame, os participantes em 108 -110 percebem que se saíram bem seguindo o modelo traçado pelas universidades. Eles fazem uso da partícula "se" para indicar que reconhecem tal condição de execução do exame.

108- P.N. -" Se o texto a ser traduzido fosse redigido em qualquer outro formato que não o usado em textos científicos, eu certamente experimentaria alguma dificuldade".

ATITUDE: Afeto: Segurança (Se o texto a ser traduzido fosse redigido em qualquer outro formato que não o usado em textos científicos)

Corroborando o comentário, temos mais uma vez uma condição apresentada. Isso nos faz crer que a construção do Afeto foi a categoria semântica que mais frequentemente respondeu a nossa pergunta atual.

109 - A.M.-" Eu prestei prova para três mestrados em diferentes universidades e todas tiveram provas de Inglês desse tipo e em todas eu passei"

ATITUDE: Afeto: Satisfação (todas [as três provas] tiveram provas de Inglês desse tipo e em todas eu passei)

110 - V.M.-" Eu tenho mais facilidade em ler e compreender textos, por fazer isso há algum tempo e buscar aprendizado na área, por isso realizei a prova com mais tranquilidade e confiança"

ATITUDE: Afeto: Segurança (Eu tenho mais facilidade em ler e compreender textos)

ATITUDE: Afeto: Segurança (realizei a prova com mais tranquilidade e confiança)

Finalizamos essa seção apontando a recorrência de avaliação por meio de Afeto: (In)Segurança, apresentada nas últimas falas. Por um lado, é preciso reconhecer que a pergunta motivadora da discussão parece induzir a respostas por meio de Afeto, já que está centrada no avaliador, que é ao mesmo tempo o objeto da avaliação (como você se avalia...?). Por outro, a experiência que os participantes trazem e as memórias de angústia e ansiedade para que se sentissem preparados para ingressar e iniciar uma nova fase em suas vidas, considerada por eles de grande importância, ajuda a compreender a carga emocional e, portanto, essa escolha atitudinal, indicando seus sentimentos a respeito do exame, do seu próprio

conhecimento e da preparação a qual se submeteram para que fossem bem-sucedidos.

4.5 **Discussão dos resultados mais relevantes**

Seguido da análise das falas de todos os participantes, apresentamos os resultados mais importantes que nos ajudarão a responder a nossa pergunta de pesquisa no capítulo de Considerações finais: quais são as percepções que os alunos egressos de cursos de Inglês apresentam a respeito de sua própria bagagem linguística quando devem, em especial, submeter-se a exames que exigem testagem de compreensão leitora e, portanto, contato direto com a língua materna, já que os modelos de provas mais comumente empregados assim demandam?

Uma das medidas tomadas foi a contagem de ocorrências de Afeto, Julgamento e Apreciação, bem como suas respectivas subcategorias e polaridade. Optamos por apresentar tabelas a fim de tornar mais fácil a tarefa de interpretação de nossas análises.

Martin (2000) propõe que as três categorias, a saber, Afeto, Julgamento e Apreciação encontram-se interligadas, já que lidam com sentimentos. Entretanto, o autor também esclarece que em cada uma delas o sentimento ganha um viés interpretativo peculiar. Em Afeto, temos respostas emocionais do sujeito para eventos externos a ele, de terceiros ou sobre si mesmo, sejam eles positivos ou negativos. Em Julgamento, o sentimento funciona como um regulador do que é socialmente aceitável e correto quanto ao comportamento do outro. Finalmente, em Apreciação, esse sentimento é dado por meio de proposições sobre que valores os fenômenos semióticos têm (ou não). Por isso, em nossos Grupos Focais foi muito constante a presença de Afeto, que dialogava fortemente com Apreciação ou o contrário (cf. seção de apontamentos específicos para candidatos, em nossa transcrição dos Grupos Focais). Fomos levados a proceder com cautela, como nos alerta Carvalho (2010, p.116): a avaliação deve ser interpretada e compreendida em consonância com o contexto em que ocorre. Em mente, sempre esteve o fato de a Apreciação ser a mais objetiva das três categorias, a mais cerebral também. Desse modo, nossas classificações, constando principalmente desta categoria apontam para sujeitos que racionalizaram suas impressões e percepções a respeito do

evento aprendizagem. Assim, aqui se encontra um recorte dos resultados mais importantes para a discussão no bojo dessa pesquisa:

Tabela 4 - Composição: experiência de aprendizagem em cursos de idiomas

Número de participantes que já estudaram em cursos de idiomas: 11	
Número de participantes atualmente inscritos nesses cursos: 2	
Atitudes presentes na percepção sobre aprendizagem de L.I. em cursos de idiomas:	
APRECIÇÃO:	COMPOSIÇÃO POSITIVA : ≥ 5
	VALORAÇÃO POSITIVA : ≥ 3
SEM AVALIAÇÃO: 7 participantes não avaliaram sua experiência em cursos	

Apesar de a maioria (11 de 13 participantes) ter estudado em idade mais jovem em cursos, esses mesmos sujeitos atualmente estão sem estudar e não concluíram os níveis propostos, ficando entre os módulos básico e intermediário. Observamos que o volume de Apreciações positivas a respeito da aprendizagem nos institutos de idiomas foi superior a nove avaliações (as mais frequentes encontram-se tabuladas anteriormente). Esses números nos mostram uma tendência dos participantes a valorizar o processo inicial de aprendizagem, mas nos faz questionar por que, de treze sujeitos, sete sequer apresentaram opiniões sobre essa fase de suas vidas. Desse modo, empreendemos um olhar para o índice de Composição cautelosamente e pensamos se os participantes poderiam dizer, a partir desses resultados, se a aprendizagem nesses locais foi para eles significativa e, ainda, se a perspectiva didática adotada foi adequada por todo o tempo em que lá permaneceram.

Acreditamos que isso pode sugerir haver relação com a discussão presente em um segundo momento, suas memórias da aprendizagem de inglês na escola, como se vê na tabela a seguir:

Tabela 5-Apreciação da aprendizagem de L.I. em época escolar.

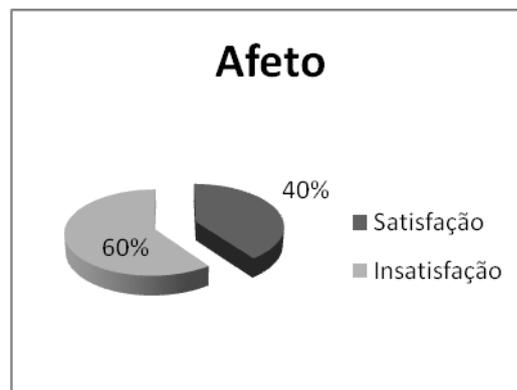
MEMÓRIAS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA		
ATITUDE:	COMPOSIÇÃO	+3

APRECIÇÃO DA ABORDAGEM ESCOLAR		-4
	VALORAÇÃO	0
		- 4
	REAÇÃO	+ 1
		- 3

Desses resultados, podemos observar que o modelo de ensino escolar de L.I. é mais avaliado negativamente, 11 vezes, do que positivamente, 4 vezes. Há uma memória hostil com relação à escola que parece fazer surgir dois tipos de comportamento, que dialogam com o resultado anterior: a) o aluno tende a creditar os cursos como únicos locais em que a aprendizagem de L.I é possível e, b) o aluno tende a rechaçar a língua estrangeira e só estudá-la se for por necessidade, em geral na fase adulta. Nesse quadro, chama a atenção o Valor dado ao ensino na escola ser de ordem negativa; uma única voz justifica esse fato: os sujeitos só lembram de ter estudado verbo *to be* o ano todo, todos os anos.

Assim, as memórias de aprendizagem escolar acima apresentadas apontam para um possível descontentamento e desvalorização do próprio saber e do modo como a língua estrangeira é vista nesse ambiente. Observamos mínima variação de polaridades nesse tema, prevalecendo a negativa, além de haver tendência a repetições lexicais que reforçam essa característica negativa. Essas memórias influenciam suas percepções atuais e, quando perguntados se apreciam a L.I ou se só estudam-na por alguma necessidade, apresenta-se o seguinte quadro para expressar o gosto pela aprendizagem da mesma:

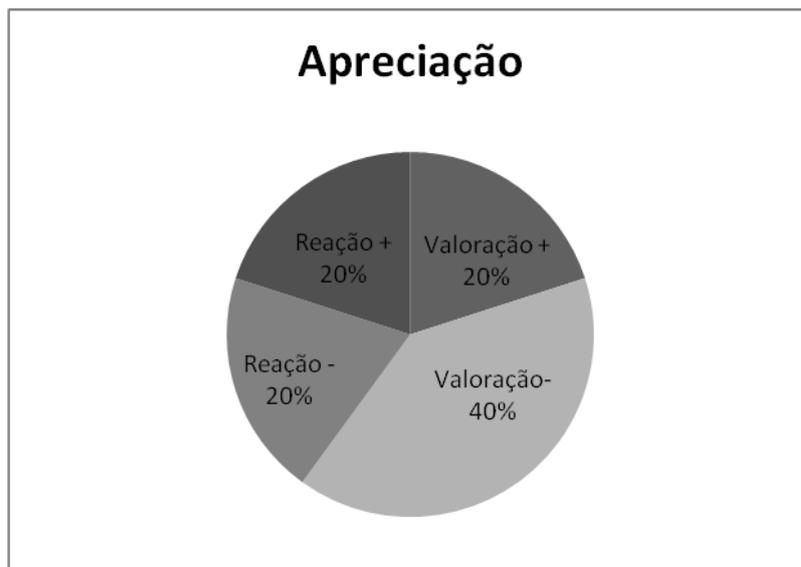
Gráfico 3 - Afeto pela L.I.



A polaridade do recurso à avaliação por meio de Afeto mostra que há, tecnicamente, um empate entre Satisfação e Insatisfação. Esse dado nos permite inferir que gostar da LE ou estudá-la apenas por necessidade não parecem ser motivos suficientes tanto para dar continuidade a seu estudo nos cursos de idiomas, como também para deixar de aprendê-la, mesmo que a aprendizagem se restrinja a uma habilidade apenas.

Houve também alto índice de Apreciação pelo fato de os sujeitos relatarem questões ligadas às cobranças e demandas sociais de conhecerem o idioma. Quando perguntados se gostam do idioma ou se é apenas por necessidade que sentem dever conhecê-lo, além de responder à questão, os sujeitos também relacionaram suas experiências com os métodos de ensino aos quais foram expostos, assim avaliando esse processo:

Gráfico 4 - Apreciação dos métodos para ensino de L.I.



Observamos mais da metade de Apreciações negativas para os modelos disponíveis no mercado para ensino de Inglês, que acreditamos influenciar os sujeitos dessa pesquisa em termos de Afeto: entendemos em nosso estudo que o resultado de emoções experimentadas pelos participantes no momento da aprendizagem de LE interfere em como avaliam os métodos de ensino com os quais tiveram contato. Aplicado ao nosso estudo, temos que os métodos de ensino não são unânimes nem perfeitos para todos em mesmo nível, gerando para muitos deles

certo desconforto e hostilidade para que seja dada continuidade à aprendizagem, interferindo, portanto, no modo como se sentem quando devem estudar a L.I.

Nossa pesquisa registrou alta ocorrência de Afeto e Apreciação ao longo de todas as perguntas. Pouquíssimos foram os momentos em que Julgamento se fez presente. Isso se deve ao fato de não propormos nenhuma discussão que fizesse referência a normas sociais ou a padrões de aceitação que certos sujeitos deveriam apresentar. Nossos objetivos estavam sempre ligados à análise ora dos ambientes em que os participantes estudaram, se traziam memórias positivas ou não para a construção de significados na língua, ora dos métodos tradicionais, se dariam conta de leituras mais apuradas tendo em vista os exames nos cursos de pós-graduação brasileiros.

As discussões nos Grupos Focais marcam a oralidade como a mais interessante dentre as habilidades, mas também a que mais gerou Insatisfação com os modelos de ensino/aprendizagem adotados. Apesar de a fala ser a habilidade mais positivamente avaliada pelos sujeitos de nossa pesquisa—Afeto positivo (Satisfação) foi a categoria semântica mais recorrente—, os participantes também fizeram uso de índices de Insegurança por acharem/saberem que não falam "bem" o idioma. Mostram-se divididos, o que também resultou em considerarem a fala a habilidade mais difícil de ser desenvolvida/usada. Acrescentamos a esses dados a presença de Insegurança (≥ 5 vezes) dos sujeitos quando se encontram em situações que simulam a prática da oralidade, o que endossa esse mal-estar percebido anteriormente quando estudaram em cursos de idiomas; índices de Insegurança se aplicam também à escrita, (conforme visto no tema 2, pergunta 05), já que os participantes parecem entender essa habilidade como a fala: seu desenvolvimento leva o estudante a se expor mais no idioma estrangeiro, o que causaria desconforto.

Talvez por causa da relação conflituosa com a fala, como vista no pêndulo entre Satisfação e Insegurança mencionado acima, e do reconhecimento da escrita como uma habilidade que também gera mais exposição indesejada, é possível compreender por que 100% dos participantes sentem-se confortáveis para a leitura, (conforme tema 2, perguntas 4 e 5), além de esta ser a habilidade na qual serão testados e para que se prepararam. E, quanto mais fazem uso de leitura embasada em situações reais de suas vidas, mais seguros e confiantes sentem-se em relação a ela.

Wielewicki (1997) observou em seus estudos também que a atenção à necessidade de escrever em LE deu-se em pouca escala, e ambos os resultados se assemelham aos que obtive: em meu estudo, apenas um aluno apontou que talvez fosse interessante haver um exame mais global, que não olhasse apenas para a leitura; dos treze participantes, onze também creditam à tradução papel importante e apenas três falaram sobre escrita.

Quando sugerimos aos nossos sujeitos discutirem sobre o uso de língua materna em aula de LE como recurso de aprendizagem, obtivemos 15 índices positivos de Apreciação. Em outras palavras, os participantes veem a LM como parte integrante de uma possível metodologia da aprendizagem da LE, além de lhe atribuírem valor como dispositivo de conhecimento que pode facilitar o processo. Esses resultados apontam para uma convergência com os estudos de Liberatti (2012), em que fora constatado que a LM não precisa ser usada apenas como um recurso, mas como um mecanismo de afeição e segurança para os alunos e que não precisa ser coibida. Desse modo, é possível que eles possam expressar suas ideias mais claramente. Além disso, Atkinson (1987) também identificou que a LM provê mais consciência para uma aprendizagem mais autônoma e crítica.

Se a percepção dos participantes a respeito do papel da LM no processo de ensino/aprendizagem de uma LE é veiculada mais recorrentemente por meio de Apreciação positiva, quando perguntados como acreditam que os cursos compreendem a interface LE/LM, os participantes novamente tecem Apreciações, mas nesse caso negativas, fazendo uso principalmente de Valoração e Reação (conforme tema 3, perguntas 8-10). Ou seja, se os sujeitos acreditam que a LM é um recurso de aprendizagem positivo e encontram um discurso, por parte das escolas de idiomas, que aponta para uma rejeição— ou ao menos, uma esquiva— em relação ao contato com a LM, não há surpresas na avaliação negativa que trazem em suas falas.

Não podemos deixar de tratar das oposições: três participantes colocaram-se desfavoráveis à questão do uso de LM em salas de aula de idiomas. Eles realmente acreditam que esse recurso não traz contribuições nem garantias de aprendizagem e justificam que as diferenças linguísticas entre os dois idiomas não devem ser comparadas nem mensuradas. O ideal, segundo eles, é viver ao máximo a experiência com a LI em aula, já que este é o momento e a oportunidade criados especificamente para isso.

Gabrielatos (2001) compreende que a LM tem um importante papel no processo de aprendizagem, mas é esse apoio que justamente conduz a erros típicos de comunicação, dadas as diferenças linguísticas que tendem a ser comparadas ou tomadas como referência de corretas a partir da LM. Além disso, um participante diz que até considera parcialmente válida a presença da LM em estágios iniciais, mas não mais do que isso.

Aqui, nesse ponto, podemos encontrar eco nas palavras de Turnbull (2009), uma vez que em seu artigo seu artigo chama a atenção para o fato de que a LM pode contribuir como *input*, mas que o ensino de LE não deveria ter como base apenas a LM, uma vez que isso pode comprometer o progresso do aluno e deixar de incentivá-lo a se ocupar de tentar usar ao máximo a LE.

Essas três Apreciações negativas, cada uma de uma ordem, a saber: Composição, Reação e Valoração, são o máximo objetivas e parecem não abrir margem para contestações e debates. Não sabemos se essa é uma crença genuína baseada em alguma possível experiência anterior de contato com a LM para todos. Porém, um sujeito dessa pesquisa declarou conhecer bem o processo, uma vez que trabalhou em um curso de idiomas cuja abordagem era gramática-tradução. Essas contribuições foram também muito importantes, pois colaboram para uma postura autocrítica e de controle quanto ao uso de LM para que não seja excessivo e para que também possa ser usado por quem por ele se interessa.

Nos apontamentos específicos para os sujeitos que se submeteram aos exames de proficiência em LI visando ao Mestrado e ao Doutorado, cuja opção foi o preparo via aulas particulares com foco em Leitura para Fins Acadêmicos, também tivemos altos índices de Afeto e Apreciação. Entretanto, a polaridade aqui foi majoritariamente positiva: Segurança foi o sentimento mais evocado que atuou sobre nossos participantes. Os avaliadores - foco do Afeto - demonstraram sentirem-se confortáveis antes de tudo com o fato de terem feito uma boa escolha em ter se preparado para o exame. Além disso, essa Segurança advém do fato de terem se preparado de maneira bastante contundente e focada no objetivo do exame por meio de aulas particulares, que são compostas de atividades que eles já devem praticar em suas rotinas acadêmicas, a saber, ler textos em L2. Acreditamos que essas reações positivas para com suas escolhas resultam na visão que nos informaram ter a respeito da própria natureza do exame. Ainda que a avaliação da testagem tenha recebido Apreciações que oscilaram em polaridade, prevaleceu a

ideia de que esta é sensata à medida que avalia aquilo que os participantes já sabiam fazer porque é rotineiro em suas vidas acadêmicas.

Esses dois temas nos fazem perceber que somente quando a língua é realmente tomada como parte de suas vidas ela passa a ser autêntica: o aluno deixa de ser um produtor de enunciados e passa a ser um construtor de sentidos e relações, mesmo que para isso recorra a sua língua materna. Além disso, assim como nos achados de Prodromou (2008), vemos que os participantes têm a percepção de que, com o passar do tempo, quanto mais aprendem a LI menos necessitam recorrer à LM, e que isso se dá de maneira fluida e natural.

Walsh (2006) sugere que, nós, professores, devemos repensar nosso olhar sobre o valor da língua materna e adotar práticas pedagógicas que valorizem os recursos por ela obtidos — para a autora, promovendo uma aprendizagem mais autônoma — e, como defendo, auxiliando na promoção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a língua, sua utilidade e suas práticas especialmente no universo acadêmico. Tal reconsideração, portanto, é uma realidade em minha prática, mas encontra entraves externos, como já é de se esperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É em sua direção, em direção a essa falta - em que experimento ao mesmo tempo sua ausência e a minha própria carência - que se cruzam as questões que me coloco agora.

M. Foucault

Sabemos que a operação de aprendizagem de uma L2 apresenta inúmeras diferenças instrucionais em relação ao modo como se aprende a LM, mas, uma, em especial, levamos em consideração: a LM é a primeira a ser instruída e, portanto, a L2 é um acréscimo de conhecimento linguístico que, em algum nível, vai se beneficiar sempre daquela. E não nos parece necessário contestar isso.

Se observarmos atentamente as propostas metodológicas dos institutos de idiomas, deparamo-nos com a filosofia de que o sucesso da aprendizagem depende, fundamentalmente, de o aluno praticar Inglês desde o primeiro momento em que se apresenta ao grupo. Esse já é um início controverso, pois, se o aluno está entrando em um grupo de iniciantes, é porque ele não sabe aquela língua-alvo.

Propusemos uma discussão acerca do papel da LM a alunos egressos de cursos de Inglês e empreendemos conhecer suas visões e opiniões a respeito de sua bagagem de conhecimento adquirido nesses locais. Além disso, expusemos as percepções de seis sujeitos participantes acerca da realização de exames de proficiência em LI para concursos de pós-graduação que visam avaliar a habilidade leitora do candidato. Esses sujeitos, junto a outros quatro, compreendem criticamente que os cursos de idioma tomam como critério para aprender outra língua que é preciso secundarizar a língua materna, renegando sua riqueza tanto estrutural quanto cultural, o que poderia ampliar os horizontes de aquisição e conhecimento da língua-alvo.

Os participantes de nossos grupos focais geraram muitos dados e opinaram sobre temas, muitas vezes, importantes para eles mesmos e, talvez, para compreender melhor seus pontos de vista. Entretanto, foi preciso fazer um recorte do alto volume opinativo a fim de garantir objetividade à pergunta e hipótese de pesquisa. Assim, nos detivemos em apenas alguns temas que se mostraram realmente relevantes. Uma das características da técnica de coleta de dados via Grupo Focal é que se pode tentar controlar o debate de temas de interesse para a

pesquisa, mas não é possível controlar todos os que são trazidos pelos sujeitos – e, se são recorrentes, é porque são importantes para eles próprios. Com isso em mente, a opção foi analisar mais temas dos que seriam estritamente necessários para esta pesquisa. Além dessa razão, todos os temas contribuíram para uma melhor compreensão do contexto e, portanto, permitiram uma melhor interpretação dos dados desse estudo.

Os alunos egressos acreditam que as universidades brasileiras devem continuar avaliando o nível de conhecimento de leitura em Inglês de seus candidatos, uma vez que são aplicadas provas ora de tradução de um texto da área de interesse acadêmico do aluno, ora são aplicadas avaliações que buscam analisar a capacidade de interpretação de textos do aluno em LE, e ambas as formas de avaliação implicam, naturalmente, tradução. Isso se justifica visto que vasta bibliografia acadêmico-profissional por diversas vezes não é traduzida para nossa língua e eles precisarão ser capazes de ler na língua original em que o texto foi escrito, dado que muitas vezes, mesmo quando traduzidos, o resultado pode não ser confiável.

O que motivou nosso questionamento foi, antes de tudo, a relevância (ou não) da preparação para tal exame em institutos de idiomas, já que estes preocupam-se, em larga escala, com o desenvolvimento da língua falada. E qual seria o impacto dessa tendência para o candidato que precisa traduzir textos, já que em suas escolas de idiomas a tradução é tida como um ruído, um erro, algo que não deve ser incentivado. Ou seja, a formação do aluno, a bagagem de conhecimento e o desenvolvimento da habilidade leitora e/ou de tradução que será utilizada para o exame de proficiência foram os temas que nos geraram indagações.

Os cursos de idiomas hoje estão inseridos na abordagem comunicativa, que agrega características de inúmeros métodos passados. Entretanto, apesar de as 4 habilidades serem tratadas em aula, a hipótese levantada é que, para o público que será testado em habilidade leitora para os exames, o volume de preparação para tal habilidade nesses cursos não parece ser o bastante para garantir-lhe sucesso. Acredito que isso se deva, em grande parte, à coibição do uso de língua materna em aula, pois, em tais exames, ela será utilizada a fim de responder às questões. Entra em cena, portanto, o arcabouço do EAP, uma ramificação do ESP, que dá conta, exatamente das questões de leitura com fins acadêmicos e que atribui lugar de valor

para a LM, que passa a ser vista como elemento constituinte de aprendizagem, como visto no Capítulo 2.

Relembramos nossa pergunta de pesquisa: quais são as percepções que os alunos egressos de cursos de Inglês apresentam a respeito de sua própria bagagem linguística quando devem, em especial, submeter-se a exames que exigem testagem de compreensão leitora e, portanto, contato direto com a língua materna? Optamos pelo Sistema de Avaliatividade para dar conta dessas percepções em nossa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Primeiro, detectamos que o volume de Apreciações positivas a respeito da aprendizagem nos institutos de idiomas foi superior a nove avaliações, indicando que nossos participantes tomam como significativo o processo de aprendizagem nesses locais. Com esses resultados em mente, atestamos que devemos nos preocupar com o modo tradicional da aprendizagem de LE, com base no qual muitos de nós fomos submetidos, pelo menos desde o fim da década de 70. Quanto ao ensino de LI em fase escolar, apenas dois guardam boas recordações e apontam para um ensino de qualidade da LI. Essa percepção leva a crer que as próprias escolas parecem não dar ao ensino de língua estrangeira o seu devido lugar, percebendo a disciplina como apenas uma obrigação por parte do MEC. Todos esses achados parecem apoiar-se no que nos aponta Celani (1994: 12): “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues”.

O arcabouço teórico da LSF foi fundamental por, dentre muitas razões, oferecer a ferramenta trazida pela escola australiana, o Sistema de Avaliatividade. Foi por meio dele que tornou-se possível compreender e analisar as percepções dos treze participantes sobre os temas propostos sempre com foco na questão da aprendizagem de L.I. A LSF deu conta, por sua vez, dos recursos empregados por esses sujeitos na construção de suas falas, além de contribuir para mensurar aspectos de sua identificação e/ou distanciamento das opiniões uns dos outros. Assim, foi por meio do Sistema da Avaliatividade possível classificar os três domínios semânticos da Atitude presentes em nosso estudo: Afeto, Apreciação e Julgamento; por meio do detalhamento de cada um desses subsistemas, tornou-se possível burilar os dados obtidos no *corpus*.

Quando os sujeitos foram convidados a discutir sobre o uso de língua materna em aula de LE como recurso de aprendizagem, obtivemos 15 índices positivos de Apreciação distribuídos em diferentes momentos. A maioria dos participantes entende a LM como parte integrante de uma possível metodologia da aprendizagem da LE, e lhe dão espaço para que atue como ferramenta de alimentação do processo de aprendizagem. A percepção dos participantes a respeito do papel da LM no processo de ensino/aprendizagem de uma LE fez-se mais atuante por meio de Apreciação positiva.

De modo a nos ajudar a identificar se nossa hipótese de que, para os exames de Me e Do, os cursos não parecem dar conta de contribuir para sua execução, decidimos por confrontá-los, em algum nível, com aulas de EAP, voltadas para Leitura acadêmica com objetivos específicos. Desse prisma, obtivemos alta relação de Afeto: nossos sujeitos foram afetados positivamente (Segurança) pelo tipo de exame proposto pelos cursos de pós-graduação porque sentiam-se fazendo no exame parte daquilo que já fazem no mundo acadêmico, ou seja, já leem textos dessa natureza com frequência. Isso nos remete à ideia de que, com aulas focadas em suas áreas de atuação, os alunos sentem-se parte, de fato, do processo de envolvimento em aprendizagem e são afetados positivamente por ela. O formato da prova, por abarcar suas realidades, leva a uma ordem de Afeto: Segurança unânime para os 6 participantes.

Por meio da categoria de Apreciação, recorrente nessa pesquisa, especialmente via Composição e Valoração, foi possível constatar que nove dos treze participantes compartilham da crença de que a interface entre a LM e a LI contribui para a mediação e ampliação dos conhecimentos tanto de uma quanto da outra.

Essa visão foi compartilhada tanto por alunos que fizeram as provas de seleção de ME /DO (6 sujeitos) como também por 3 que delas não participaram. E ainda há mais: estes acreditam que em salas de aulas de cursos de idiomas, dada a baixa frequência de leitura a que são expostos, não há ferramentas suficientes para garantir sucesso na realização dos exames de proficiência. As opiniões emitidas por meio de Apreciação de Composição e também de Valoração muito contribuíram para alimentar nosso olhar crítico, e também preocupado, acerca do ensino de LI em escolas do idioma, principalmente em relação aos alunos que buscam preparação para os exames de ME/DO.

Desse modo, depreende-se que a língua materna e a tradução podem e devem fazer parte, atuar colaborativamente nesse empreendimento de constante ressignificação da própria linguagem. Talvez, creio eu, o aluno não mais precisará sentir a conflitante preocupação e frustração de ter estudado anos a fio em um instituto livre de idiomas e, mesmo assim, não sentir-se preparado para um exame de avaliação em leitura/ tradução, exame esse que irá servir de qualificação para sua expansão (ou não) acadêmica no Brasil.

Nas palavras de Walsh (2006), encontram-se minhas opiniões: "saímos da academia imbuídos de ideias afinadas com pesquisas que acreditam na benesse da língua materna, mas nos defrontamos, no exercício da profissão, com cursos de Inglês (não são poucos) em que a L1 é considerada como ruído para aprendizagem de L2."

Pennycook (2008) afirma que a língua inglesa é melhor aprendida por não nativos quando entendida e pensada a partir de sua língua materna e acrescenta que a língua inglesa está em constante tradução de si mesma e não é monolítica, portanto. Desse modo, o autor acredita que o papel da LM é fundamental para formar cidadãos, de fato, inseridos no mundo globalizado que usa a LI como principal dispositivo de comunicação

Adicionalmente, sabemos que muitas são as vezes em que professores de idioma precisam retornar à língua materna a fim de garantirem até mesmo o sucesso do conteúdo que estão ensinando e precisam, portanto, escapar das amarras do método criadas pelas instituições. Podemos dizer, assim, que os resultados de nosso estudo apontam para alta recorrência de apoio ao uso de Língua Materna para a aprendizagem e os participantes demonstraram, na maioria, simpatia por essa ferramenta em vários aspectos, como os citados acima. Corroborando esses achados, Kavaliauskienė (2009) considera que abandonar a LM pode gerar ansiedade e estresse nos alunos, trazendo-lhes perda de segurança na aprendizagem.

Consideramos saudável a preocupação com uma constante ressignificação de métodos/abordagens para o ensino de LE. Afinal, vivemos em uma sociedade cuja palavra de ordem é interação. E, na presente pesquisa, consideramos fundamental tomar uma diretriz cronológica, conforme apresentada no capítulo 2, iniciando pelo Método Gramática-Tradução e chegando à Abordagem Comunicativa para, em outras palavras, compreender os diferentes enfoques aplicados tanto ao GE quanto

ao ESP de modo a iluminar a interpretação dos dados que foram obtidos nos dois grupos focais.

Consideramos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, embora não em totalidade: algumas perguntas propostas acabaram por ditar um tom que conduziu a um alto número de respostas com base em Afeto, talvez também pela relação de proximidade entre pesquisador e sujeitos. Essas relações podem ter interferido em alguns apontamentos, afinal intencionalidades pairam no ar. Todavia, para enriquecer e melhorar minhas próprias práticas pedagógicas foi-me necessário investigar se as opiniões que vinha coletando informalmente no dia a dia em sala de aula se confirmariam ou não por intermédio de uma pesquisa formal, que estivesse direcionada para as opiniões veiculadas. Nesse sentido, também acredito que esse estudo teve seus objetivos atingidos.

Acredito que futuramente mereçam atenção alguns temas que emergiram neste estudo, tais como o formato das avaliações de Mestrado e Doutorado — já estudados por Divardin (2010) e Wielewicki (1997) —, com foco nas percepções por parte dos alunos, que podem ser analisadas pela Teoria da Avaliatividade; além disso, seria interessante realizar estudos que esclarecessem melhor como os alunos avaliam seus conhecimentos e desenvolvimento da habilidade de fala, que foi uma questão muito recorrente em nossos estudos e que apontou para alto índice de ocorrência de avaliação de Afeto: Insegurança.

Talvez as verdades inexoráveis construídas e alimentadas pelos cursos de idiomas necessitem de novos ares. Talvez o apoio em metodologias tão orgulhosamente construídas precise ser repensado se considerados os resultados aqui apresentados, porque o ensino proposto nos cursos não parece ser suficientemente abrangente nem focado para dar conta da compreensão leitora, a qual é medida nas provas de LE para as universidades.

REFERÊNCIAS

- AN INTRODUCTORY tour through appraisal theory.** Disponível em: <<http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>>. Acesso em: jan. 2015.
- ALEXANDER, O.; ARGENT, S.; SPENCER, J. **EAP essentials: a teacher's guide to principles and practices.** UK: Garnet Publishing Ltd., 2008. Disponível em: <<http://info.englishcentral.net/SampleUnit/EAPEssentials.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, Orlando (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade.** São Carlos: Pedro & João Ed., p. 99-112, 2010.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal** , v. 41, n.4, p. 241-247, [October 1987].
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARTHES, R. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1978.
- BELL, D. Catering for the Demands of a Brave New World. **Managing the transition of teachers between general english language teaching and the teaching of english for academic purposes.** Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6EYZkqjgGjYJ:www.shcela.com/Admin/filefell/2013/Catering%2520for%2520the%2520demands%2520of%25200a%2520brave%2520new%2520world.pptx+&cd=20&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br>>. Acesso em: dez. 2014.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BONIFÁCIO, C. A. M.; MUSSI, M. V. F. **Tradução no ensino de ESP no Brasil: uma análise focada na percepção dos professores.** Rio de Janeiro: PUC, 2005.

BRANCO, S. O. **A contribuição da linguística para os estudos da tradução no século XXI**. IX ENIL - Encontro Nacional de Interação Verbal e Não-Verbal 09/2010; IX(IX): 24 - 36.

CARVALHO, G.- A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema. In: VIAN JR, Orlando (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Ed, p. 113-129, 2010.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The ESP**, São Paulo, v.19, n. 2, p.233-244, 1998.

_____. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública**. São Paulo: Claritas, 1994. v.1, [Dezembro].

_____; HOLMES, J.; RAMOS, R. G; SCOTT, M. **The brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto. 2008.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade - estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 7-22, 2000. Disponível em: <<http://informacoesociedade.ufpb.br/1020006.html>>. Acesso em: 2013.

DIVARDIN, G. W. Medindo a habilidade de leitura em língua estrangeira em testes de proficiência: reflexão para elaboração de um instrumento de avaliação mais justo e confiável. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2010.

DROGA, L.; HUMPHREY, S. **Grammar and meaning: an introduction for primary teachers**. Berry, NSW: Target texts. 2005.

EGGINS, S.; WIGNELL P.; MARTIN, J.R. - The discourse of history: distancing the recoverable past. In: **WRITING PROJECT: report 1987**. Department of Linguistics, University of Sidney, 1987. (Working Papers in Linguistics).

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.

FERRER, V. **The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparison, noticing and explicit knowledge**. Disponível em: <http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf>. 2012. Acesso em: 01 jan. 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GABRIELATOS, C. **L1 use in ELT. Not a skeleton but a bone of contention.** Bridges, 6. 2001. Disponível em: <<http://www.thrace-net.gr/bridges/6/>>. Acesso em: set. 2014.

GALLOULCKYDIO, F. O conto de fadas: uma abordagem funcional. In: SCHLEE, Magda B. et al. A linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias linguísticas: propostas de aplicação. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 16. Rio de Janeiro, 2012. **Anais do...** Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2012.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Manual de linguística sistêmico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan.** Aplicaciones a la lengua española. 1. ed. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2005.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Educativa / Instituto de pesquisas e inovações educacionais, 1999. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br>. Acesso em: 2013.

HALLIDAY, M. A. K. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Rio de Janeiro, Vozes, 1974.

_____. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). **Novos horizontes em linguística.** São Paulo: Cultrix, 1976.

_____. Systemic background. In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (Org.). **Systemic perspectives on discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop.** Norwood, NJ: Ablex, 1985. p. 1–15.

_____. **Towards a language-based theory of learning.** [Sydney]: University of Sydney and Macquarie University, 1993.

_____. **An introduction to functional grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado.** Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HEIDEGGER, M. **El ser y el tiempo.** 7. ed. [Trad. de J. Gaos]. México; Madrid; Buenos Aires, F. Cultura Económica, 1989.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach.** [Cambridge]: Cambridge University, 1987.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes**: a guide and resource book for teachers. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University, 1997.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D, SILVA K. (Org.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**: uma homenagem à professora Tema Gimenez. Campinas, SP: Pontes, 2014.

KAVALIAUSKIENĖ, G. Role of mother tongue in learning english for specific purposes. **ESP World**, v.8, n.1, (22), 2009, Disponível em: <<http://www.esp-world.info>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. [Oxford]: Oxford University, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LIBERATTI, E. **A tradução na sala de aula de LE**: (des)construindo conceitos. *Entrepalavras*, Fortaleza, a. 2, v. 2, n.1, p. 175-187, jan. / jul. 2012.

LITTLEWOOD, W.; YU, B. First language and target language in the foreign language classroom. **Language Teaching**, v. 44, n.1, p. 64-77, 2011.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB**, a.1, v.1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007-issn-1981-6677&Itemid=12>. Acesso em: 01 set. 2014.

MALRIEU, J.P. **Evaluative semantics**: cognition, language and ideology. London; New York: Routledge, 1999.

MARTIN, J.R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE F.; MARTIN, J. M. (Ed.). **Genre and institutions**: social processes in the workplace and school. London, Continuum, p. 3-39. 1997.

MARTIN, J.R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. [Ed.] **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University, 2000. p.142-175.

_____; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London; New York: Continuum, 2003.

_____; WHITE, P.R.R. **The language of evaluation**: appraisal in english. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de ensino, 15).

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1.

MOHEBBI, H. State of art article: the role of L2 learners' first language in second language acquisition: facilitative or deterrent? **Basic Research Journal of Education Research and Review**, v. 1, n. 2, p. 15-18, August 2012. ISSN 2315-6872.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NIETZSCHE, F. W. **O viajante e sua sombra**. São Paulo: Escala, 2013.

NUNES, M. B. C. O professor de EAP: comportamentos fossilizados ou vivência reflexiva? In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ação no ensino**: aprendizagem de línguas. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, v. 13, n.3, p. 677-709, 2013.

PARECER CFE n. 977/65. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textos finais/parecerCFE97765.pdf>>. 2005. Acesso em: 01 jan. 2015.

PENNYCOOK, A. English as a language always in translation. **European Journal of English Studies**, v. 12, n.1, p. 33-47, 2008.

PEREIRA, M. F. C. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. (Org.). **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRODROMOU, L. **The role of the Mother Tongue in the classroom**. IATEFL issues. p. 6-8, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language: a description and Analysis**. [Cambridge]: Cambridge University , 1986.

ROSE, D. A systemic functional model of language evolution. **Cambridge Archaeological Journal**. v.16, n.1, p. 73–96, 2006.

ROSS, N. J. Interference and intervention: using translation in the EFL classroom. **Modern English Teacher**, v. 9, n.3, p. 61-66, 2000.

SCHLEE, M. B. **A linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias linguísticas**: propostas de aplicação. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 16. Rio de Janeiro, 2012. **Anais do...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

SILVA, M. A. **Inglês para a área de turismo**: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SITUAÇÃO curricular das línguas estrangeiras. Disponível em: <<http://www.appf.pt/downloads/paginas/10/anexos/fnaplvsituao-curricular-das-linguas-estrangeiras.pdf>>. 2010. Acesso em: maio 2014.

SHARPLING, G. P. Learning to teach english for academic purposes: some current training and development issues. **ELTED**, v. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.elted.net/issues/volume-6/index.html>>. Acesso em: jul. 2014.

SHING, S. R.; SIM, T. S. EAP Needs Analysis in Higher Education: Significance and Future Direction. **English for Specific Purposes World**, v.11, n.33, 2011. ISSN 1682-3257.

SOUZA, C. F. Representações do exercício docente em cursos livres de idiomas: reflexões acerca de relações dicotômicas no ensino de língua inglesa. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 15, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2013.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa**: a leitura no campo de pesquisa. BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

TURNBULL, M. **Effective practices for improving french as a second language education**. CASLT PODCAST SERIES, 2009. Disponível em: <http://www.caslt.org/Print/ptturnbull_b.htm>. Acesso em: out. 2014.

STODDART, J. Teaching through translation. **The British Council Journal**. London, n. 1, April, 2000.

UPTON, T. A.; THOMPSON, L. C.L. The role of the first language in second language reading. **Studies in Second language Acquisition**. Cambridge, v. 23, 2001.

VIAN, O. Jr. A gramática sistêmico-funcional no ensino da leitura de textos filosóficos em inglês para fins acadêmicos. **The ESPECIALIST**, v. 30, n. 2, p.113-140, 2009.

_____. O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: _____. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

WALSH, B. **O papel da primeira língua no desenvolvimento da escrita em segunda língua**: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

WIELEWICKI, H. G. **Testagem de proficiência em leitura em inglês**: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Santa Maria, 1997.

WHITE, P. R. R. **Telling media tales**: the news story as rhetoric. PhD. Thesis. Sydney: University of Sydney. 1998.

_____. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp. p. 178-205, 2004.

ANEXO A - Transcrição Completa Dos Grupos Focais (Corpus)

MODERADORA- Olá pessoal, nós já nos conhecemos há muito tempo, seja porque sou ou fui professora de alguns de vocês ou porque somos amigos. Vocês já receberam minhas orientações formais por e-mails, explicando o conceito de um grupo focal e o que faremos nesse nosso encontro, certo?

Então, guiarei nossa conversa com algumas perguntas norteadoras e darei voz para que todos tragam suas contribuições.

Vamos começar. (questão 1) Peço a vocês que me falem, resumidamente sobre suas experiências quanto a aprendizagem de inglês, ok? Se estudaram somente na escola, se fizeram curso, enfim, contem-me o que desejarem, por favor.

GRUPO 1:

V.M- Bom, começou no colégio, claro, isso já está no nosso curriculum. Depois, eu fiz em SP alguns cursos e depois, na faculdade fiz Inglês Instrumental de um ano. Aí, parei também. Vim pro Rio e fiz aulas com você (moderadora) e na UERJ depois por dois anos. Agora, tô parada, mas na UERJ fiz o curso básico.

D.R.P- Minha experiência é o curso que eu fiz no CNA. Fiz dois anos e meio, mas participei de grupo de verão para me adiantar e fiz um semestre de Instrumental quando cursei Letras, mas parei no primeiro semestre mesmo. Agora, *tô parado*.

G.L.- Minha experiência com- eu não tenho muita experiência com Inglês! Mas comecei algumas vezes a fazer e aí, uma das vezes com você (moderadora), mas nunca dei continuidade. Iniciava e quando ia mudar de metodologia ou de básico para intermediário aí eu saía por algum motivo e nunca retornava, e *tô parado*, mas vou voltar agora. A última vez que estudei deve ter *uns* sete anos.

A.M.- Ah, já eu, sempre estudei em escola pública e a gente tinha os cursinhos que eu fazia e eu sempre ficava no módulo básico e por conta da profissão eu sempre procurava aprender sozinha e na geologia a gente tem bastante cursos livres em Inglês e artigos que a gente tem que ler, dar conta. Nada muito

organizado, mas foi assim. Até chegar a prova de mestrado que eu senti dificuldade com o que eu aprendi sozinha e nos cursos. Eu senti falta de uma coisa mais orientada e aí fui procurar um professor, no caso você! (moderadora). Eu já fiz Brasas, Yes, mas parava no básico. Nunca cheguei no avançado porque nem tinha paciência com os métodos! (risos) Eu achava muito chato! (risos). Agora eu também tô parada. Mas tô querendo voltar! E tem uma coisa: Eu já perdi oportunidade de migrar de área porque não tenho Inglês fluente. Com a idade que eu tenho eu acho um desrespeito entrar em qualquer curso para pagar caro e perder meu tempo e não ter o resultado que eu espero. Eu ainda não me decidi que curso vou fazer...estou pensando em aula particular.

T.S.L.- Eu, meu início escolar foi em escola pública. Mas, desde a 3ª ou 4ª série até o Ensino médio eu fiz em escola particular. Sempre tive inglês, mas a sensação que me passava é que Inglês era música, era algo mais secundário, tava ali meio que como um complemento. É, tinha uma sensação de que era aprender sempre a mesma coisa todos os anos. Sempre verbo to be! (risos). Tinha aquelas perguntinhas "how are you doing?", sempre sobre profissões, todo ano a mesma coisa. Para aprender, eu pensava, tinha que achar um curso fora da escola. Mas, não tinha como pagar. Então, minha vontade teve que ir se arrastando porque quando eu era adolescente eu não tive essa oportunidade. Quando entrei na graduação eu vi necessidade de Inglês. Mas assim, no início da faculdade eu não sabia Inglês, só o básico. Então, comecei a ver texto, daí fui procurar. Também no momento que eu comecei a receber bolsa na graduação foi que eu paguei um curso que eu achei na UERJ mesmo, o NEL. Fiquei dois períodos lá. Só que, assim, a professora era muito boa, tipo de Cultura Inglesa: só falava em Inglês. Só que o grupo era misto, com idades mais avançadas e outros muito jovens. Então, foi mais difícil o trabalho. Isso me desanimou. Passavam coisas que eu já sabia da escola e tinha gente que não sabia. Terminei a graduação e aí, no Mestrado, procurei a Cris, né?! (risos). As pessoas falavam: "não vai para cursinho, procura (aula) particular. E foi a melhor coisa que eu fiz, porque naquele período eu avancei bastante. Agora, eu fui para a Cultura Inglesa porque consegui bolsa. Mas, assim, talvez seja culpa minha, talvez só indo para fora (do país) para aprender.

G.L.-Ah é, o Inglês de escola é isso: tenta e não chega em lugar nenhum! Estudei em três escolas e era tudo a mesma coisa, independente da fama que a

escola tivesse. Até quando estudei numa de proposta bilíngue era esse papo de sempre ver verbo to be! "Vamos à revisão de conteúdo" e era verbo to be de novo! Acho que inglês de escola nem é visto como uma necessidade; é mais uma obrigação de currículo. E você só tá preocupado em passar de ano, parecia aula de tempo livre!

(risos gerais e os participantes concordam)

D.R.P- Eu também já estudei em escolas que só eram assim. É só gramática.

V.M- E em SP também é assim! Foco na gramática pra fazer você passar no vestibular e seguem a metodologia das provas. Não cumprem bem o objetivo de ensinar, eles ensinam pro vestibular. Na escola ninguém sai falando em Inglês e é como D.R.P falou: é gramática, the book is on the table.

D.R.P- É, e quando eu saí do colégio é que começaram a cobrar mais coisas de interpretação de texto e tiveram que mudar um pouco. Mas ainda é uma interpretação de tipo de concurso, né, o pronome da linha tal se refere a...

MODERADORA- Pois é, é muito gramatical mesmo que tenha um visual diferente, com texto e interpretação.

M.A- pois é, o Inglês na escola era mecanizado. A escola faz uma estratégia pedagógica completamente falida. Você vai, recebe o livro que tinha respostas no final! Então, a intenção não parece ser muito que você saiba Inglês. A intenção é que o conteúdo seja dado de alguma forma e tipo, de alguma forma foi passado e agora a responsabilidade é do aluno. Pelo menos, essa foi a minha experiência.

P.N.- Olha, ela falou tudo! Acho que a intenção não é que você aprenda, mas que o professor faça o trabalho dele, bem do tipo, professor finge que ensina, aluno finge que aprende. O método é ruim, é uma perda de tempo!

MODERADORA- Desde que comecei a ensinar Inglês em escolas, sempre soube da regra: aluno não pode ser reprovado na minha matéria. Não era permitido. Nós, professores de língua, tínhamos que entender que oferecê-las

era um "plus", era um status que a escola tinha e oferecia esse serviço. Mas, reprovação não era permitida.

P.N.- Pois é, né! No meu caso, o meu maior problema era saber que eu estava indo pra uma aula ruim, que eu não ia aprender nada e mesmo assim, eu era obrigado a estar lá.

M.A.- Bom, já eu, pelo que lembro, meu primeiro contato foi no ginásio e o ensino era vinculado ao CCAA. Eu nunca fazia *cursinho*. Só no fim do ensino médio, numa rede dessas aí. Mas, eu não gostei e fiquei só por umas duas ou três aulas e depois fui aprender um pouquinho melhor quando fui fazer a prova do Doutorado, já que no Mestrado fiz espanhol. Então vi Inglês em aula particular com você.

P.N.- Eu comecei no CCAA com 11 anos, mas não gostei e saí. Depois, tive no ginásio e aí fiquei entrando e saindo de vários cursos. Fiz Brasas, fiz Cultura e até ter que fazer a prova de Mestrado, que foi quando eu comecei a desenvolver meu Inglês. Eu realmente precisei aprender.

P.A.- Comigo também. Quando criança eu não tive oportunidade de fazer curso, era só no colégio mesmo. Mas, eu sempre curti Inglês. Sempre ouvia músicas, pegava tradução. Daí, mais tarde, quando eu estava trabalhando, já tinha uns 20 e poucos anos eu vi um curso de curta duração de um ano e estudei lá na hora do almoço, mas, é aquilo, meio básico. Fiz algumas aulas particulares com uma amiga e parei porque depois eu vim pro Rio e aí depois só fui me focar melhor ao longo do Doutorado porque, para o Mestrado eu estudei em casa mesmo, na raça, batendo cabeça. Li livros de romance em inglês e isso realmente ajudou. Aí, depois foi uma coisa mais *capenga*. Então, ler nunca foi o problema. O problema era ter que escrever, escrever artigo, porque é aí que faz falta.

GRUPO 2:

I.E.- Para mim foi muito proveitosa e satisfatória. A escola tinha boa estrutura, os professores eram qualificados e o material didático adotado era de fácil compreensão. Estudos complementares também ajudavam no aprendizado. Quando eu abandonei o curso (quase no fim do nível intermediário) percebi que meu

conhecimento sobre a língua era bem maior do que o de meus amigos e colegas que tinham estudado por anos em escolas mais populares. No entanto, acredito que meu empenho em fazer traduções e treinar audição (com músicas, filmes, programas de tv) em casa tenha colaborado pro meu aprendizado.

E.M.S.- Minha aprendizagem foi boa de um modo geral. A ação integrada de métodos educacionais como a parte visual e a conversação e mesmo as constantes avaliações mistas, ajudaram bastante. Entretanto, a organização do curso prezava muito a faixa etária, impedindo o aluno de avançar segundo seu preparo e criando um período muito longo e repetitivo. Na escola, o Inglês era básico mas, dentro das possibilidades do método, de qualidade. A escola em que eu estudei tinha grande interesse em alunos aprovados em concursos e, por isto, seu método de ensino era moldado para aprovações, o que refletia em todas as disciplinas; inclusive na língua inglesa.

V.M.P.- Comecei a me interessar através da curiosidade de saber o que as letras das bandas que eu gostava diziam. Comecei a traduz-las sozinha, com um dicionário velho. Nada fazia muito sentido, mas consegui aprender bastante vocabulário. Resolvi ir estudar de verdade em um curso e, após várias tentativas em diversos cursos, acabei me formando no Brasas. Agora, na escola o nível era nojento!

F.C.R.- Eu fiz uns 4 anos de curso mas não cheguei a finalizar e na escola sempre tive aulas do idioma. Mas, na escola era como todas as outras matérias: bem puxado.

A.P.- Eu comecei a estudar bem nova e sempre tive muita facilidade com idioma. Passei por 2 cursos de Inglês com métodos de ensino bem diferentes e posso dizer que eles deixam muitos buracos, sendo muitos assuntos tratados de forma muito superficial. Mas não sou nenhum modelo de aluno, todos os meus livros de homework estão em branco mesmo depois de 6 anos de curso. E na escola a qualidade sempre foi uma bosta. É verbo to be todo ano, mas acho que não é muito culpa da instituição não: muitas vezes os alunos nem se esforçam pra aprender o básico e eu tive que rever verbo to be no terceiro ano do ensino médio.

MODERADORA: 2- E vocês gostam do idioma ou é somente uma necessidade nas vidas de vocês?

GRUPO 1

V.M.- Ah, na minha vida é só uma necessidade! (risos gerais) Eu não gosto muito não, mas eu tenho que aprender e saber pelo menos leitura, *né?* E tenho que voltar (a estudar) porque quero fazer o pós-doutorado fora do Brasil. Apesar de que, meu pós talvez, será em Portugal. Mas também, estamos publicando em revista internacional.

D.R.P.- Só necessidade também. Só para o meu trabalho mesmo.

G.L.- Apesar de estar parado eu gosto. Acho que é um pouco de necessidade e de gosto.

A.M.- Eu gosto muito. Mas o que me faz desistir, por exemplo são aquelas aulas de música, sabe?A professora coloca lá o Michael Jackson, a molecada fica toda animada, aquela alegria e eu queria ver outras coisas em vez de ficar cantando!

T.S.L.- Acho lindo quando alguém fala, tenho sonho de entender. Acho lindo quando alguém fala fluente. Eu acredito que só vou entender bem quando eu for para fora do país. Ah, é, A.M, na Cultura tem isso de aula de música, eles usam todas aquelas tecnologias de *e-board*, entram na internet, tem a tal da canetinha mágica. Eles usam a música de acordo com o tema da aula.

M.A- você quer a verdade *né*, Cris?! (risos gerais) Olha, eu adoro você, mas eu não posso dizer que gosto de inglês, que eu acho bonito. Estudo só por necessidade. Tenho certo na minha cabeça que esse no quando acabar o doutorado e tiver oportunidade de fazer o pós-doc jamais será em algum país de língua inglesa! Não quero, não gosto! (risos gerais)

P.N- Eu concordo com você! Então, eu nem preciso falar mais nada! Eu só estudo porque sou obrigado, não me atrai. Talvez seja ignorância da minha parte, sei lá, por não conhecer o idioma, mas me parece ser uma língua pobre, sabe? não me é interessante. Mas, eu não tenho opção, eu tenho que aprender porque tenho que escrever artigos em inglês, tenho que assistir palestras. Eu me perguntei muito

sobre o Brasas: se eles queriam ensinar inglês ou queriam só ganhar o meu dinheiro porque o método deles, para mim era terrível.

Observação; Aqui, os participantes se questionam se é possível pensar na língua inglesa como mais pobre, conforme as palavras deste participante. Como papel de moderadora, tomo a posição de perguntar se ele pensa assim em comparação com o Português, ou se está apenas se baseando no que conhece da língua inglesa:

P.N- É, em comparação com o Português e o Espanhol que digo isso. Me parece mais pobre por isso.

P.A.- Eu, na verdade, aprendo porque sou forçada, mas eu até gosto. Eu só nunca encontrei algum método que me animasse e que eu visse resultado, mas também pode ser, talvez, por essa coisa de que a gente quer o resultado pra ontem. Então, também é meio complexo. Como eu não tenho muita paciência, para mim é tipo datilografia, aprender a dirigir, que eu não aprendi por obrigação, mas bem que eu já podia nascer sabendo! Eu gosto do idioma. Eu não gosto é do fato de ter que me esforçar tanto para aprender! (risos gerais). Eu já fico preocupada, porque meu orientador agora no pós-doc já disse que eu não vou poder fugir e nem que seja por 15 dias, eu tenho que passar fora (do país). Entender, eu até que me viro se a pessoa falar devagar como se estivesse falando para o macaco (risos gerais). Agora, se eu tiver que falar, aí vai ser complexo.

GRUPO 2

A.P.- é uma necessidade pra todo mundo hoje em dia, mas eu gosto muito do idioma. É sempre muito legal você estudar e dominar um idioma novo.

I.E- É só uma necessidade pra trabalho, pra estudo e lazer.

F.C.R- É só uma necessidade.

V.M.P.- Eu adoro!

E.M.S- Eu gosto. Não é meu idioma favorito, mas vivenciar a linguística de um idioma é sempre uma experiência e tanto e, além disto, melhora as possibilidades comunicativas.

3- MODERADORA: E qual é a necessidade maior atualmente que você enxerga para aprender/ usar inglês na sua vida?

GRUPO 1

V.M.- É leitura e fala. Se eu for realmente para fora (do país), eu vou ter que falar em algum momento e minha conversação é péssima. Compreensão é assim: eu me viro bem. Agora para fala...

D.R.P intervém- É, todo mundo tem problema para falar.

V.M.- É, é complicado.

MODERADORA- Então, D.R.P e V.M., me surgiu uma curiosidade, que nem faz parte da condução do grupo, mas é porque vocês falaram sobre isso agora: vocês dois apontam que falar é um problema, mas normalmente não é essa a habilidade mais valorizada pelos cursos de inglês?

V.M.- Pois é Cris, a minha experiência de inglês de curso é muito doída! O professor começa a falar em inglês e ninguém pode falar nada em Português e você fica muitas vezes perdido, não consegue se integrar e você olha para as caras dos seus colegas e às vezes eles estão até mais perdidos do que você, não entendem nem o que professor está falando e é um processo de aprendizagem que para mim não dá certo, você sai debulhando mil coisas em inglês numa turma, muitas vezes de iniciantes. Então, eu acho esse processo muito complicado, apesar de se visar a fala, é difícil. Muitas vezes você precisa ir do diálogo em Português para poder até compreender o que o professor tá falando. E muito professor também tem limitação na fala e isso você observa muito. Apesar de eu não ser boa na fala, a gente assiste a filme, ouve as pronúncias e a gente verifica que tem muita dificuldade nisso. E eu

acho horrível o professor começar a falar em inglês e eu não entender nada, me sinto idiota mesmo.

D.R.P. comenta- O que me incomodava é que era muito adolescente e eu já comecei um pouco velho e os próprios adolescentes ficavam conversando, você tá com vergonha e você pouco se empolgava para falar e eles começavam a rir. Eu já sou tímido e pensava, "*caraca*, o que vou falar?"

G.L. intervém- Pela fala do D.R.P eu me identifiquei um pouco. Eu acho que é um pouco da nossa insegurança e a gente já entra, quando vai fazer um curso desses ,na hora da matrícula com o promotor dizendo pra gente que o curso é totalmente dinâmico e 100% de conversação e já existe a fala em inglês desde o primeiro dia, então você já entra com a expectativa do "vou ter que falar desde o primeiro dia, nem que seja bom dia, boa tarde, boa noite", alguma coisa eu vou ter que falar. Já entra naquela pressão de ter que entrar na sala de aula sabendo de alguma coisa. Muitas vezes eu também acho que o professor não sabe conduzir isso, pelo menos nos cursos em que eu passei e a gente fica na maior insegurança.

V.M.- É, e eu queria acrescentar. Na verdade, eles botam todo mundo num negócio só, como se todo mundo fosse igual para seguir a mesma metodologia (observação: nesse ponto, vários participantes concordam e tecem pequenos comentários não transcritos porque em próxima pergunta serão melhor explorados).Na verdade, nós todos somos diferentes e temos níveis de aprendizagem diferentes e formas de aprendizagem diferentes. Por exemplo, o meu irmão só se deu bem em aulas individuais me que cada um ficava numa cabinezinha e com o seu aparelho de som. Então, eu acho que isso não é avaliado, põe todo mundo num saco só, você tem que seguir o método da escola e acabou. Nem sempre as pessoas se adaptam.

MODERADORA- Ok pessoal, então retomando a nossa pergunta original, qual é a necessidade hoje quanto a aprendizagem da LE?

A.M.- Para mim é mais na vida profissional, mas também tem o lazer: quero assistir um filme, ouvir uma música sem ter que pensar muito, *né?* Eu perco muita oportunidade no trabalho por causa do inglês. Eu fico insegura de dizer que posso

dar conta. Eu não me sinto muito segura também, como outras pessoas aqui já disseram. Eu já até fui pra China a trabalho e não passei fome! Eu notei que não precisa ter o Inglês perfeito. A pronúncia pode estar errada, mas eles entendem. Deu até para tirar dúvidas técnicas, mas assim, eu não me sinto segura de me lançar porque eu não tenho o diploma né?

MODERADORA: isso pesa?

A.M.- Pesa, pesa.

MODERADORA: Essa pergunta não consta aqui no grupo, mas gostei do que você trouxe, então, vamos pensar...você sabe que os cursos de idiomas são considerados livres, ou seja o MEC não reconhece, nem atesta esses tipos de empresa? Não está no escopo do MEC regulamentar, controlar esses cursos e suas emissões de diploma.

P.A.- Sério isso, Cris? Por que eu só sei disso agora?! Nem a Cultura Inglesa?

MODERADORA- Nenhum! Não tem essa regulamentação do MEC.

P.A.- Isso explica muita coisa!

P.N.- Eles podem fazer a besteira que quiserem!

A.M.- Se eu tivesse um diploma eu não iria me sentir uma fraude, entendeu? Eu poderia aceitar essa proposta sem me sentir uma fraude. Assim: ou é ter experiência ou pelo menos, um diploma! É, eu poderia ter falado pro cara que me chamou que, sim, que eu era capaz e depois eu dava o meu jeito, a gente sempre consegue dar um jeito. Mas eu não me senti segura, não tinha diploma. Agora, se eu tivesse viajado muito pra fora, praticado muito aí eu mesmo sem diploma estaria segura e não fraudando mais nada. Acho que isso tá na minha cabeça!

G.L.- Acho que são duas. Uma é pro mercado de trabalho, tanto a fala, a escrita quanto a leitura, porque os meus planos são de entrar na área da neuropsicologia, voltada pro lado empresarial e os livros são, na maioria, em inglês. Daí, também no RH as maiores empresas fazem trabalho de seleção com executivos bilíngues, então eu também preciso fazer treinamentos em Inglês. As

vagas boas exigem inglês avançado, mas você nem usa no trabalho tanto. Exigem, mas no fundo não usam. É uma questão de status. Acho que nem é questão de usar o Inglês, mas de ver que o candidato é alguém que corre atrás e não quer ficar parado.

DR.P.- Os livros, os melhores da minha área também são em Inglês e quando alguém se arrisca a traduzir, a tradução fica, na maioria cheia de erro e confunde a cabeça da gente porque ensina a mexer num sistema e fica uma porcaria, não dá para entender nada. É cada erro que até eu podia corrigir, de tanta coisa absurda.

T.S.L.- Eu ainda cultivo o sonho de falar bem o idioma! Eu fiz um curso com você, fui fazer o nivelamento da Cultura. Eu também quero fazer o doutorado. E tem o Ciência sem Fronteira (programa de incentivo ao estudo em outros países do governo brasileiro) que eu pensei para estudar fora, mas agora eu não estou vinculada a nenhuma universidade. Eu quero mesmo é ir pra fora do país. Eu também, como a A.M. disse, acho importante essa coisa do certificado porque serve para controlar, porque serve para controlar "olha, você sabe Inglês, tem um documento que te habilita". Não dá só pra falar que sabe; o papel do diploma também dá uma atestada nisso. Fiz um esforço, tá aqui o papel que comprova isso. Para o curriculum, também acho que pesa, mas conta mais a experiência. É uma tradição. Mas também tem a coisa de você ser compreendido. Por exemplo, meu namorado é suíço. Ele fala português, mas veio pro Brasil sem falar uma palavra! Daí, trabalhando numa Ong pra crianças ele aprendeu. Ele me entende bem. Mas quando ele pede pra eu falar em inglês com ele, aí eu fico com muito medo! Não acho que meu Inglês é eficiente e eu fico travando. Acho que, contanto as pessoas te entendam já é bom. A melhoria vem com o tempo.

M.A.- Bom, eu tenho consciência que no momento que eu estou eu não tô precisando tanto de Inglês porque os congressos da minha área são bem heterogêneos, não tem uma forçação para que todo mundo saiba Inglês. Entretanto, eu percebo que boa parte dos periódicos e artigos são em Inglês, apesar de nas conferências eu não precisar. Mas pra ler, sim. Na enfermagem, a gente tem muitas possibilidades longe do Inglês! Mas no que escolhi, a literatura está mais em Inglês e acabo tendo que ler. Não tem jeito.

P.A.- Hoje em dia, ler eu tô lendo bem texto científico. Não me bota pra ler o New York Times que danou-se! Mas texto científico vai numa boa. Hoje o meu problema é escrever. Futuramente, vai ser falar. Escrever é o pânico de hoje, é um sofrimento, acabo usando o tradutor.

P.N.- É, na verdade eu preciso trabalhar tudo! Mas, vou te falar que ler, eu consigo me virar, leio bem. Ler os artigos científicos pelo menos e escrever, eu também dou meu jeito, submeto meus artigos e eles são aceitos (viva Google!). Agora, falar é difícil pra mim. Se tivesse que escolher alguma coisa pra trabalhar no momento seria a fala.

MODERADORA- P.N. e P.A., vocês falaram que conseguem ler artigo científico, né? Então, o que é ler? Se eu consigo ler uma coisa técnica, mas não consigo ler outra coisa, ne ?

(surge um burburinho, muitas vozes trocando ideias, olhares)

P.N.- É que eu acho que a gente acaba ficando com o vocabulário limitado. Então, eu não entendo nada dessa coisa de linguagem, tá? Mas eu acho que a forma como a gente aprende é que é diferente.

P.A.- É que as palavras se repetem e tem também a afinidade com o tema.

GRUPO 2

I.E.- Preciso pesquisar assuntos relacionados as áreas profissionais em que eu atuo, porque a maioria das referências são provenientes dos Estados Unidos e países europeus. Além disso, quando eu compro um livro técnico ou qualquer outro tipo de literatura, dou preferência às edições no idioma original que, por vezes são mais baratas e também por receio de algo importante se perca na tradução ou seja traduzido de forma incorreta. Eu nunca gostei da língua inglesa, porém a minha paixão por metal extrema (vertentes de heavy metal) e demais estilos do rock n´roll despertou meu interesse em aprender a língua pra poder compreender as letras.

A.P.- A maior necessidade mesmo é pra arrumar emprego! Hoje em dia saber Inglês deixou de ser diferencial e passou a ser obrigatório, quem ainda não

aprendeu vai sempre ficar pra trás. Eu não tive exatamente uma motivação não. Comecei a estudar do nada mesmo, mas já tinha aquela ideia de que era algo importante pra vida profissional.

V.M.P.- hoje em dia raramente uso a língua devido ao meu trabalho chato. Mas no passado senti a necessidade de estar sempre aprendendo, pois lecionava em cursos, como Wizard e Wise Up.

E.M.S.- Aprendi a Língua Inglesa desde os 10 anos de idade, em um curso que se estendeu até os 17. Era muito jovem e o estímulo inicial foi dos meus pais, preocupados com uma boa colocação no mercado de trabalho.

F.C.R.- Minha empresa é parte de uma cadeia multinacional, várias pesquisas que preciso realizar só acho as informações em Inglês, tenho que fazer e ler documentos técnicos no meu trabalho.

MODERADORA: 4- Qual das habilidades de um idioma você gosta mais?

GRUPO 1

V.M.- Leitura!

G.L.- Apesar de não saber muito, eu prefiro a fala.

D.R.P- É geralmente a fala, quando você entende é mais interessante, te dá um ânimo, é mais prazeroso entender.

G.L.- É, é um incentivo mesmo

V.M.- É, o ensino é muito mercadológico, Cris. Ele forma a gente pra falar, porque você tem que ir pra fora do país. Se você não for pra Disney você é um E.T., Você não agrega conhecimento ao teu curriculum acadêmico se não for para os Estados Unidos ou a Inglaterra, o mercado é globalizado!

T.S.L.- Ah, eu também acho que falar é a parte mais importante para mim!

A.M.- É, para mim não é que eu mais gosto, que é ouvir, a mais fácil é ler, mas assim, a mais importante é falar!

T.S.L.- É, eu usava muito mais a leitura na faculdade. E agora eu uso a fala, mas fico travando. Eu fico na internet e no curso: é onde está hoje o meu Inglês.

M.A.- Assim.. tô tentando pensar! O que me dói menos é ler!(risos gerais) falar dói muito. E escrever não é agradável.

P.A.- De fato, o que dói menos pra mim é ler. O sonho da minha vida era entender o que estão falando num filme, num seriado. Mas, atualmente, o que para mim é tranquilo é mesmo ler. Mas, na minha área, de preferência. Agora, quando eu entendo uma coisa ou outra solta que consigo captar sentido me dá até vontade de chorar! (risos) fico toda contente, mas é raro. Brasileiro falando Inglês dá pra entender tranquilo.

P.N.- Já eu gosto muito de escrever. Se eu soubesse escrever em Inglês eu ia ficar feliz. Mas, no momento ler é a coisa que eu faço melhor.

GRUPO 2

I.E.- Ler e ouvir, pois tenho maior necessidade de compreender a mensagem falada ou escrita. Pelo lado profissional isso é muito importante porque qualquer informação que eu compreenda de forma errada pode colocar a vida do paciente em risco. Pelo lado pessoal é apenas uma questão de polidez e respeito a culturas estrangeiras, pois não gostaria de cometer gafes que possam ser compreendidas como ofensas e também por segurança quando visito um país estrangeiro, porque quando não se entende bem uma língua a probabilidade de cair em algum golpe ou outro tipo de encrenca.

F.C.R.- Gosto de ouvir. Porque é legal ouvir uma música ou ouvir um filme e entender o que está passando.

V.M.P- Todas!

E.M.S.- Eu não tenho uma preferência exata, mas o estudante tende a perceber um maior aprendizado do idioma quando passa a entendê-lo ao ouvir e ter maior facilidade em falá-lo. A interação na conversação talvez seja sempre o que mais chama a atenção.

A.P.- Eu gosto muito do Inglês passivo! Adoro ler e ouvir, mas acho que é porque tenho mais facilidade. Mas entre os dois, ouvir é mais legal. Não tem nada melhor do que a sensação de estar entendendo algo que a maioria das pessoas nem tem ideia do que seja.

MODERADORA: 5- Com qual tem menor facilidade de entendimento? E por que acha que isso ocorre?

GRUPO 1

M.A.-Ah! É falar, com certeza!!!

P.N.- Eu me viro quando tenho que escrever, mas só escrevo artigo científico. Então, é isso junto de falar, que também é brabo!

P.A.- Pra mim também! Escrever, eu ainda escrevo sofrendo, as letras saem com sangue! (risos gerais). Mas aí, gosto de fazer o seguinte exercício: escrevo tudo do jeito que vem á cabeça. Depois, boto a frase no tradutor e vejo como fica. Em boa parte das vezes a minha ainda fica melhor que a do tradutor! Eu consigo identificar isso! Quando não tá certo, dá aquele mal estar. Se pra escrever é com sofrimento, falar então, eu nem tento! Isso é uma dificuldade! Para conversação sou do tipo que se não é pra falar direito, melhor nem falar.

A.M.- É, pra mim é entender e falar. Sou insegura, como já disse antes.

T.S.L.- Acho lindo falar, mas também sei que é difícil pra mim.

MODERADORA: Falar é um problema para todos, é isso?

V.M.- Poxa Cris, só vale uma?! Falar e escrever em Inglês são minhas maiores dificuldades. Acho que só sei ler mesmo. É questão de costume e de treino. Ler é o que eu faço mais. Se eu não to dentro de um curso e não to nessa realidade e quem eu tenha que falar, então eu não falo. Os filmes, a gente aperta pra ver legendado.

Escrever, eu não escrevo: eu pago alguém para fazer! É mais fácil você pagar alguém que tenha o conhecimento do que correr atrás desse conhecimento.

D.R.P.- Conversação. Mas o pessoal falou também de escrita, realmente... é que eu também não escrevo. Não escrevo nem em Português! Inglês, menos ainda! E quando eu tenho que escrever, vou lá no Goolge translator e só vou acertando as traduções toscas que eles fazem, baseado na gramática

G.L.- Eu tinha muita dificuldade para a escrita. A fala, eu acho era talvez porque eu achasse interessante, era mais fácil. Mas a escrita era o meu problema. Acho que é porque eu não tinha quase contato.

MODERADORA- E dá pra imaginar por que a escrita acaba sendo menos favorecida no curso de idioma? Ou ela é favorecida, é que vocês é que não escreviam mesmo?

G.L.- A gente parte dessa questão de mercado. Apesar de precisar, é questão de marketing, venda. Como todo mundo aqui concordou: a fala é a mais interessante e entusiasmo mais, os cursos focam muito mais na conversação por isso. É aquilo que chama o público. Agora, se eles fizessem comercial em cima da escrita, eu acho que não teria tanta procura assim. Eu via lá pela franqueadora em que trabalhei, tinha um roteiro para focar em conversação.

GRUPO 2

I.E.- Escrita. Porque não pratico, não preciso escrever com frequência e porque sou muito auto-exigente e autocrítica. Como não consigo redigir um texto em inglês com a mesma qualidade que faço em português, sempre tenho a impressão de que cometo erros primários.

E.M.S- Minha maior dificuldade foi com pronúncia, mais pela timidez que pela falta de entendimento ou por qualquer dificuldade fonética.

V.M.P- Ouvir. Porque sou surda até no Português! (risos)

F.C.R- falar: eu travo completamente quando chego em uma situação de falar. Depois que a situação passa, monto diálogos inteiros na minha cabeça do que poderia ter dito. Não sei por que isso acontece.. insegurança?

MODERADORA -6- Com qual habilidade trabalha mais?

GRUPO 1

V.M.- É, é com leitura mesmo.

G.L.- Eu também, e um pouco com ouvir, quando preciso no trabalho.

D.R.P.- É, com leitura dos meus livros em inglês para o trabalho.

P.A.- Leitura, sempre e, quando preciso, escrever.

P.N- Leitura mesmo Cris.

M.A- Não uso muito, como falei, mas quando preciso é leitura também.

T.S.L.- Como estou no curso, é mais com a fala mesmo e também por causa do meu namorado.

A.M.- Ler. E poderia ser falar se eu não ficasse com tanto medo e não fugisse das situações.

GRUPO 2

I.E.- Leitura.

V.M.P.- Hoje em dia escrevo e leio mais. Gostaria de falar mais.

E.M.S.- Com conversação.

F.C.R.- Leitura. Faço muitas pesquisas cujo resultado sai em Inglês, porque não acho as respostas em outro idioma.

A.P.- Também com leitura, por causa do trabalho.

MODERADORA: 7- Se você pudesse escolher uma maneira de aprender Inglês, como seria?

GRUPO 1

A.M.- Ah, deixa eu começar. Pra mim, seria aula particular e também, de algum momento de interação, mas com pessoas que tivessem o mesmo objetivo, o mesmo foco que eu porque eu não tenho mais tempo e eu acho uma falta de respeito com a minha pessoa perder meu tempo. Ficar em aula desgastante, ter que me locomover pra uma aula sem foco, que não atende ao que eu preciso não dá. Eu quero aprender para me comunicar, tenho que interagir, mas tem que ser pessoas com o mesmo objetivo se não eu vou desestimular. E tem também esses cursos de imersão, *né?*

T.S.L.- Bom, eu, com a experiência que eu já tive, eu também acho que a aula particular, porque eu aprendi muito mais, eu produzi muito mais. Acho que é mais intensivo. Acho que é uma questão de tempo. Quanto mais tempo de aula, se eu tivesse tido 1h por dia de aula com você (risos) a evolução seria mais rápida.

D.R.P- Poxa, não faço a mínima ideia...

V.M.- Eu acho que primeiro teria que avaliar o aluno, teria que avaliar o perfil do aluno que tá entrando e não apenas aplicar uma prova de nivelamento. Que é isso o que eles fazem. Então, através da avaliação de um perfil eles encaminhariam e também não só isso, o perfil de aprendizagem, mas também qual o objetivo daquele aluno porque eu posso achar ótima a leitura, mas para a outra pessoa, ela quer mais a fala. Então, se tivesse no curso essa possibilidade de ir mais para um lado que te interessa, eu acho que isso é mais motivador. Então, acho que seria um caminho para você reformular para agradar todo mundo, acho que é impossível, mas você partir da questão do perfil pessoal e profissional é mais tranquilo. E por incrível que pareça, onde eu encontrei um curso que eu gostei e parei por falta de tempo foi na UERJ, porque eu achei que eles focam em tudo, de maneira simples, mas focavam. Mas, acho que a sugestão mesmo é essa avaliação do perfil.

D.R.P.- Mas para mim, a maneira que é boa, é focar um pouco em cada coisa e com a escrita junto. O único problema é que eles dão um tópico e se você for uma bosta naquele tópico, aí depois vem um outro em que você foi bem aí gera uma compensação. Não querem saber se você foi mal numa matéria, se você foi bom em outra que supere aquela, aí você passa e aí cria uma dificuldade: você não aprendeu aquela e passou pra outra. O professor não pega aquilo em que você foi mal pra estudar de novo porque ele precisa pensar no grupo todo, no coletivo e eu acredito que as pessoas desistem por isso, porque vão acumulando dificuldades.

G.L.- Teria que ser uma coisa mais personalizada e acredito que não teria como logo de início saber qual é a maior habilidade de cada um, mas essa avaliação deveria ser feita nas primeiras aulas para identificar qual é a habilidade que a pessoa mais quer explorar e sem deixar as outras de lado. Não acho que eu não devo aprender aquilo que tenho dificuldade, mas não adianta tentar me botar, por exemplo, a escrita goela abaixo que não vai adiantar muita coisa. Eu posso aprender e me esforçar para a prova, mas se eu sei que tenho que melhorar naquilo, mas se eu não tenho muito interesse naquilo, não adianta forçar a barra. É melhor partir de onde eu tenho habilidade melhor, vou me dar muito melhor e tentar equilibrar os outros. Na aula particular do curso de inglês essa metodologia até existe porque você monta seu esquema. Alguns não: alguns são aula vip só porque são individuais, mas a metodologia continua engessada.

M.A.- Bom, eu acho que seria me jogar num país de língua inglesa sem possibilidade de volta. Eu acho que aprenderia mais rápido. Eu tenho uma grande resistência do idioma, eu sei disso. Acho que eu deveria recomeçar tudo que eu já estudei e colocar de fato no meu cotidiano.

P.A.- Se inventassem um download seria ótimo! Eu conectava, baixava tudo por umas duas noites, igual ao Matrix! (risos gerais) Houve um tempo quando eu era mais jovem, que eu pensava muito isso: pegar uma grana e viajar por uns dois, três meses, sei lá, até conseguir destravar isso. Mas hoje em dia, eu tô ficando mais velha e cada vez mais medrosa. Então, hoje quando penso nisso, em vez de pensar que seria uma oportunidade pra aprender, me dá é pânico. Então, a maneira mais efetiva talvez fosse a prática mais voltada para o que eu preciso, mais mão na

massa, centrada na minha necessidade. Tipo, uma escrita assistida, uma conversa mais voltada para o mundo real mesmo. Nada muito teórico.

P.N.- O que mais funcionou comigo foi a aula particular porque ela é bem mais direcionada. Eu acho que cada pessoa tem uma habilidade diferente, uma experiência de vida diferente, então, quando você tem que ensinar, sei lá, pra 30 pessoas é muito mais difícil do que pra uma, duas que você pode direcionar melhor

GRUPO 2

A.P.- Eu gostaria de poder comer as páginas dos livros/ dicionários e já aprender todo o conteúdo!(Risos) Mas sério, se fosse pra pensar um método diferente dos que os cursinhos usam, eu não conseguiria também. É ruim, mas acho que é o que funciona mais ou menos, né. Ah, aprender viajando e conversando com os nativos deve ser muito legal também!

I.E.- Pode ser por osmose?!(risos) Gostaria que houvesse um curso em que o tempo dedicado a cada habilidade fosse proporcional. Pode ser algo arcaico, mas aprendo com maior facilidade (seja o que for) quando o método é cartesiano,se é que se pode utilizar esse termo pra aprendizado de idiomas.

V.M.P.- Eu acho que morando fora mesmo.

F.C.R.- Seria tipo num intercâmbio, onde não falar a língua não é uma opção. O idioma me cercaria completamente e eu aprenderia nem que fosse por osmose!(risos)

E.M.S.- Mais concisa em seu método, mas com possibilidades externas de exercícios para que eu aprendesse de forma mais independente.

MODERADORA- 8: E quando vocês tem que traduzir algo hoje em dia, como vocês se sentem, o que vem em termos de sensações?

GRUPO 1

V.M.- Ih, Cris, é assim: "será que eu vou conseguir?" A gente hoje tem mais recursos do que antigamente,né? A gente tem a internet, sabe que o tradutor do Google é uma porcaria, mas a base do negócio ele dá. Essa tradução técnica, tipo, se eu tiver que fazer uma eu não vou ter essa capacidade. Mas uma tradução para minha compreensão eu já tenho. Como tô imersa no meu tema de estudo, sobre o meu tema, eu já sei as principais palavras que eu vou encontrar. Tenho mais facilidade para compreender. Agora, pra traduzir ao pé da letra, eu não sei. Mas acho que a gente tem mais recurso hoje. Inclusive o mercado disponibiliza profissionais pra te ajudar nessa hora.

G.L.- Ah, é. Meu primeiro sentimento é desespero! Dá insegurança, "será que to preparado?", "será que o que eu assimilei é suficiente pra fazer uma tradução?". É não saber se o que aprendeu é o bastante. Ou, só se fossem coisas mais básicas de vocabulário que estavam nas aulas. A coisa era tão engessada que se viesse com vocabulário diferente já me dava insegurança.

D.R.P: Costumo fazer quando estudo livros de informática em LE, apesar de ser um desafio, me sinto bem à vontade.

A.M.- Texto técnico ou normal?

MODERADORA: Qualquer que seja. Você sente diferença?

A.M.- Eu acho que não vou ter muita dificuldade, não. Eu considero que tenho segurança pra isso, isso não me mete medo. Eu lembro bem das coisas que eu aprendi com você!(risos gerais). O meu problema com a fala é que eu não pratico, mas a tradução, embora eu também não pratique hoje, da forma como me foi passado ficou mais fácil. Também, eu acho que vai da personalidade: ler e escrever pra uma pessoa que é mais tímida é mais fácil.Tem maneiras de ensinar a ouvir. Isso é importante e quando me ensinaram assim eu nunca mais esqueci (se referindo a técnicas, atividades de treinamento). Acho que é tudo a forma de ensinar. E eu acho que aprendi da maneira mais difícil. Acho que é um papo de pedagogia. Esses cursos são tão padronizados, e cada um aprende de uma forma diferente, que dificultam tanto a forma de aprender de determinadas pessoas que

elas são taxadas de idiotas e não: de repente se ensinassem de uma maneira diferente ia facilitar a vida das pessoas.

T.S.L.- Eu também acho que é por aí mesmo. Eu me sinto segura pra usar o português e traduzir. A minha irmã, por exemplo, é crua e foi para a Cultura, pegou uma professora que só aceitava tudo em inglês e pra ela ficou muito difícil, ela chegou em casa toda assustada. Ela não sabe nada! Eu acho muito importante que na fase inicial se colocasse o português pra quebrar esse gelo. Acho muito importante. Como penso em Inglês? Não tenho como, se na minha referência é Português?! Já na tradução, eu conquistei segurança e em texto científico eu tô bem tranquila. Mas quando eu vou ler textos de jornais na internet aí eu também fico insegura, como já falaram também aqui.

MODERADORA: E por que você acha que isso ocorre?

T.S.L.- Eu acho muito diferente o texto. Eu antes traduzia palavra por palavra. Depois, eu fui aprendendo os segredinhos e tive mais confiança na parte estrutural. Mas vocabulário é mesmo no dia-a-dia e isso é o que dificulta nos textos comuns pra mim.

M.A.- Eu também não sinto tanta dificuldade. Lógico, num artigo científico como a T.S.L. e outros já falaram eu também vou achar mais tranquilo. Agora, ainda que seja da minha área é raro não ter absolutamente nada que eu não saiba, que eu não precise pegar num tradutor. Sempre vou ter dificuldade em uma coisa ou outra. Mas é relativamente tranquilo. O sentido do que to lendo fica muito claro.

P.A.- é aquilo... se for um texto da minha área ou um texto simples, vou tranquila. Agora se for um texto complexo aí dá uma complicada. Mas, num geral, traduzir é sossegado.

P.N.- pra mim também é. Eu mexo só com a minha área, aí tá de boa. Eu vou lendo em Inglês mesmo, aí, se eu quero citar alguma coisa, aí eu passo pro Português

GRUPO 2

F.C.R.- preciso de muita ajuda do tradutor para traduzir 100%. Às vezes só consigo pegar a ideia do que está sendo dito, ou então, não consigo captar nada.

V.M.P.- Feliz. Se for muito técnico dá um pouco de medo, mas eu adoro.

E.M.S- Não me causa transtorno, com ressalva do vocabulário que em alguns momentos perde-se pela falta de uso.

A.P.- Muito confortável. Afinal, esse é o meu sustento!

I.E.- Confortável, desde que seja sobre um assunto do dia-a-dia ou técnico relativo às minhas áreas profissionais. Se precisar traduzir um trecho de algum livro de literatura inglesa ou sobre uma coisa que eu não tenha o mínimo conhecimento vou ter dificuldade porque o meu nível de conhecimento não é suficiente pra fazê-lo.

MODERADORA: 9- Qual sua opinião sobre essa possibilidade de traduzir em aula, de usar sua língua materna para aprender outra?

GRUPO 1

G.L.- Eu acho indispensável e inevitável, porque eu acho que não tem como iniciar uma aprendizagem e não poder pensar na sua língua materna,nativa. Acho que é porque somos uma tábua rasa, a gente vai aprendendo desde que nasce. Se sou brasileiro eu aprendi Português. Eu tô aprendendo, assimilando. Obrigar a pensar em Inglês, sem traduzir eu acho que é tentar mudar o processo cognitivo. Mudar não tem como. É mudar uma coisa básica. É como se você quisesse passar por cima de todo um processo de aprendizagem cognitivo- cultural. Não existe isso. Eu acho que não tem como! A gente pode até falar " tô indo bem", mas tá pensando em Português. Aos poucos você vai aprendendo a se desvincular um pouco e até ficar na dúvida " será que eu pensei isso me Português?". Aos poucos você consegue, mas de início, é impossível.

MODERADORA: Mesmo sendo curso franqueado, a WIZARD tem essa proposta...

G.L.- É, é uma questão de tempo, né? Quem tá começando não tem tanto vocabulário para ser suficiente de pensar em Inglês. Acho que é questão de tempo. Agora, não acho que vale a pena, não. Mas no Avançado, sim! Você teve todo um tempo para esse processo.

D.R.P: Eu vejo que facilita bastante o aprendizado, a comparação com a língua materna pode até criar confusão em alguns casos, mas ajuda a assimilar melhor, principalmente as pessoas que possuem dificuldade com aprendizado e as com mais idade, que já estão acostumadas com o português.

V.M.- É, eu acho que não dá pra pensar em Inglês sem relacionar com o português. A gente não é nativo. Eu sempre pensei em português e associei. Pô, o Português domina a minha vida. Não tem como desvincular esse pensamento, que nem o G.L. falou, é impossível. Pode ser que com treino você melhore ou morando em país de língua inglesa. Mas, morando no Brasil. Tem gente que eu conheço que vai morar nos Estados Unidos, na Inglaterra e só convive com brasileiro e volta sem falar inglês! É o convívio também, são as experiências, né; como vivemos no Brasil é impossível destacar o Português do nosso pensamento. É muito difícil conseguir pensar em inglês. Agora, se a gente convivesse com nativos aí daria pra pensar. É uma dificuldade que as escolas tem.

MODERADORA- Então vocês acham que a experiência que tem na língua materna pode ser positiva para aprender outra?

A.M.-Ah, sim, eu concordo. Acho que até fixa mais. As coisas que mais fixaram foram aquelas que quando eu pensei primeiro foram em português para depois ir para o inglês.

T.S.L.- Ah, é. Você acaba fixando significados e você sabe que tem que pensar no todo, na estrutura. Isso facilita, a palavra precisa ser contextualizada.

M.A.- Eu não consigo compreender muito bem quando algumas pessoas me falam, quando você vai a um curso, " ah, você tem que evitar pensar em Português". Assim, eu gostaria de entender como se dá esse mecanismo! É evidente que quem

mora no Brasil vai pensar em português. É algo mais do que automático! Sua língua natal é um apoio para conseguir entender. Para mim, é natural que sua língua natal seja seu apoio linguístico para o aprendizado do segundo idioma.

P.A.- Eu acho bom, assim, porque se é o idioma que a gente já tem fluente eu acho que a ideia de fazer associações como o que a gente já sabe sempre facilita o aprendizado. A gente usa isso para qualquer coisa que a gente quer aprender: matemática, física. Então, por que não fazer com outro idioma? Acho que ajudaria pra caramba. Eu acho que é nazista demais esse negócio de você só poder falar em Inglês na sala de aula: a pessoa fica agoniada querendo se expressar e não podendo usar o idioma, eu acho complicado. O apoio do idioma materno é importante sim.

P.N.- Cris, eu concordo. Acho que é estranho isso porque eu fico pensando quem teve essa ideia porque o Português faz parte de mim! Não tem como eu apertar um botão e puff... acabou o Português. Então, em vez de eu ficar gastando energia em tentar não usar o português, podia usar para aprender Inglês de forma mais fácil. Tudo bem, a gente pode não falar em Português, mas no intervalo entre uma fala e outra eu vou estar pensando em Português!

GRUPO 2

E.M.S.- Acho que não é o ideal, afinal, a estrutura gramatical, sintático e o tronco linguístico são bem diferentes, mais vale entender esta nova organização comunicativa que convertê-la a uma já compreendida em seus alicerces.

F.C.R.- Acho válido, porque tem momentos que não dá pra compreender o que está sendo passado. Acho que no começo do aprendizado é uma boa, mas do meio pra lá, acaba criando uma comodidade e a pessoa não se esforça pra aprender a outra língua.

V.M.P.- Pela experiência que tive na Wizard, não acho que funcione. Pelo menos não com o método deles.

I.E.- Eu diria que é uma necessidade, principalmente no nível básico mas não pode ocorrer de forma excessiva. O aluno não pode ser totalmente dependente do

professor pra saber o significado das palavras. Ele precisa aprender que um bom dicionário ajuda muito nesse aspecto. Quanto ao "distanciamento" da língua materna durante as aulas, acho que a melhor forma é fazer de forma gradual; quanto mais o conhecimento do aluno sobre a língua estrangeira aumenta, menos a língua materna deve ser usada. Acredito que isso traz tranquilidade pro aluno. Na minha opinião, aqueles velhos clichês como " não pode pensar em Português, " faça desenho, faça mímica mas não fale Português" só serve pra deixar o aluno confuso. Como é que se pode esperar que um aluno que não tem o mínimo conhecimento sobre outra língua consiga formular uma questão nas primeiras aulas? Ainda mais quando o estudo da gramática, em algumas escolas, parece até ser um pecado mortal! Como é possível compreender a construção de uma frase quando não se tem a mínima base de gramática?

A.P.- Eu não acho boa não. Não gosto, não. Não acho que o uso da língua materna facilite o aprendizado porque você acaba se tornando dependente dela. O que eu gosto muito no meu curso é que chega num certo nível que a língua materna é totalmente erradicada de qualquer atividade, nem pensar pode. O legal é você aprender a raciocinar na língua estrangeira.

MODERADORA- 10-OK, PESSOAL, VAMOS PARA NOSSA ÚLTIMA PERGUNTA, FINALMENTE. Como você acha que os cursos de Inglês veem essa opção da língua materna em contato com a Língua Estrangeira?

GRUPO 1

P.N.- Eu fiz CCAA, Cultura inglesa e Ibeu e em todas essas escolas a tradução não era bem vista e era evitada ao máximo. Não sei qual modelo foi usado para a criação dos cursos de inglês no Brasil, mas eles parecem todos filhos do mesmo pai. A diversidade de curso que temos é uma ilusão já que todos seguem a mesma metodologia. Isso é um problema porque ou a pessoa se adapta a essa metodologia ou se ferra.

M.A.- Acho que há uma variedade muito grande de escolhas pedagógicas nos cursos de Inglês. Pela minha experiência de adolescência (ressalto que não posso afirmar que esta é a realidade atual, mas corresponde à minha expectativa), eu percebo que os cursos de inglês atuam de forma a "alfabetizar" o aluno, ou seja, há uma tendência do curso assumir o aluno como um receptáculo a ser preenchido, excluindo toda expectativa do aluno e sua experiência. Fazendo um paralelo com o curso de Espanhol que eu fiz, eu lembro que nós não podíamos falar em Português e, em uma das aulas eu passei uns 20min repetindo: - Ai Lupita, esa sopa esta muy caliente! Quando eu já estava irritada com a situação, inventei de ir a banheiro e fiquei mais uns dois minutos pra conseguir, porque não sabia "pedir em Espanhol" (risos). Acho que essa é uma realidade compartilhada de cursos de idiomas.

P.A.- Então, Cris, eu acho, sinceramente, que essa coisa de usar a nossa língua materna como apoio no ensino de Inglês é meio que um tabu entre as instituições. Quando você via pesquisar em curso/escola, em 90% das vezes, a primeira frase que você ouve é " no nosso curso as aulas são dadas em Inglês o tempo todo". Isso, na minha opinião é uma forma velada de desqualificar as poucas instituições que possam tentar usar o Português em sala de aula. É como se o uso de Português em sala fosse algo que reduzisse a qualidade do curso, algo que o deixasse menos sério e menos eficaz! Ou seja, mesmo que alguma instituição queira ensinar desta forma terá dificuldade, porque os próprios alunos, vendo que em outros cursos "de qualidade" todo mundo fala em inglês o tempo todo acabarão cobrando isso dos seus professores. Eu mesma quando comecei a ter aulas com você e contei para uma de minhas amigas que já faz aulas há um bom tempo, a primeira coisa que ela me perguntou foi isso. E disse que a professora dela só falava em Inglês, que o Português era proibido etc etc. Tanto que, algumas aulas depois eu e P.N. te fizemos essa pergunta, lembra? Ou seja: a pressão é forte. Como a grande maioria (incluindo alunos e instituições) acredita que este é o melhor jeito, a ideia vai se propagando cada vez mais e isso dificulta, tanto pro aluno quanto pra instituição enxergar uma saída diferente pra isso.

D.R.P: Parece que há uma convenção entre os cursos em disseminar a ideia de aprender Inglês somente pensando em Inglês. Para mim é mais uma jogada de

marketing do que um método válido. Sei que existem termos e palavras que só dá para entender em Inglês, mas muitas coisas são mais fáceis de aprender associando à língua materna do que simplesmente aprender “do zero”.

A.M.- Eu acho que eles devem pensar que a língua materna seja algo depreciativo. Já que pra aprender Inglês é que se botar o português na aula os pais vão pensar que a escola está fraudando. Já que é pra aprender Inglês vamos falar só em Inglês. Acho que deve ser errado falar ou pensar em Português. Brasileiro é ignorante, então, vai ser tudo em inglês! E, às vezes eles nem são professores, né?(os que estão dando aulas em cursos de idiomas). Acho que é por isso que tenho mais facilidade em ler porque eu penso mesmo em português! Eu me organizo primeiro em Português e vou pro Inglês. Pode parecer um processo demorado e o cara tem que mostrar para mamãe que já fala Inglês. Só que não, para algumas pessoas como eu, se eu partir do Português vai ser muito mais rápido.

T.S.L- Eu concordo! É natural traduzir pra nossa língua! Ali, no curso a gente pode até tentar fazer tudo em Inglês, como o P.N. já disse, mas quando sair dali não tem escapatória, vai pro português mesmo! Até na aula a palavra que você não entende você pergunta e vem o professor: "in English!!" Aí, ele faz mímica, dá sinônimo. Professor tem que ser desenhista também! Poe no quadro pra explicar tudo.

V.M.- depende do curso, mas a maioria é o que a gente falou. A gente já começa o curso aprendendo que tem que deixar o Português de lado e, muitas vezes se você fala em português em sala de aula o professor chama a atenção mesmo, "in English!", "aqui dentro só pode falar em Inglês". Querem deixar a língua nativa pra segundo plano. Ainda vendem esse papo.

G.L.- Envolvem várias coisas e talvez os cursos já tenham percebido que essa ideia é impossível e errada, mas modificar isso seria um problema quebrar essa cultura de que no curso você já entra falando o que eles colocaram. É um bicho papão para iniciantes. Eu via muito isso, a pessoa entrava no curso e tinha medo de já ter que ir falando. É uma cultura. E você, mudar isso, seria complicado e com essa mudança você poderia perder muito dinheiro. Acho que eles já perceberam, mas essa metodologia já tá embutida, porque eles estão vivendo com isso, vendendo e é assim que vai ser.

V.M.- acho que tem que se repensar um novo processo político pedagógico, mas quando a gente fala de curso não sei se existe obrigatoriedade de se seguir uma diretriz curricular nessa rede de ensino... tá muito arraigado e mudar uma grade levando em conta o individual. As pessoas não são avaliadas na sua individualidade, mas sim, em seus objetivos. O curso olha o coletivo. Os cursos são caros e nem sempre acessíveis. O grupo é aquilo: você tem que se adaptar. Nem todo mundo consegue.

MODERADORA: É, só para ratificar o que conversamos antes: o MEC não licencia estes cursos, não está no escopo do MEC validar estes institutos. Portanto, não há uma grade curricular predefinida nem nada.

GRUPO 2

I.E.- Hoje em dia eu acho que eles abominam esse contato. É como se as escolas quisessem formatar o cérebro dos alunos ou quisessem que eles regressem a primeira infância pra que o português fosse completamente esquecido e o novo idioma ocupasse seu lugar.

V.M.P.- a maioria repudia

F.C.R.- Acho que os cursos tentam fazer aulas 100% na língua estrangeira, mas isso é pura utopia, no final das contas, os cursos são como a aula do colégio, ensinam vocabulário, querem que a gente una aquilo tudo na nossa cabeça e ao mesmo tempo, deixam a gente falando português livremente. Sem praticar, nunca vamos chegar a perfeição. E é tão mais falar na nossa língua, se ninguém nos obriga a nos esforçarmos..acabamos fazendo do jeito mais fácil, que faz com que a língua estrangeira nunca seja incorporada a nossa vida.

E.M.S.- Eu acho que ainda abordam muito a compreensão como capacidade de traduzir; o que, a meu ver, não é correto.

A.P.- Os 2 que eu cursei tentam minimizar o máximo possível o uso da língua materna e eu não vejo problema nisso. Você só falta receber um tapa toda vez que fala em Português!!

Pessoal, preciso agradecer e muito! Vocês foram ótimos, contribuíram autenticamente e de maneira muito franca. Obrigada por tudo.

Perguntas específicas, feitas apenas aos candidatos que já passaram pelas provas de proficiência do idioma para Mestrado/Doutorado:

a) Como você se sentiu realizando uma prova diferente dos padrões de uma avaliação típica de um curso de inglês?

M.A.- Como eu não cheguei a frequentar por mais de 2 meses um curso de Inglês, eu fui fazer a prova sem esse “bloqueio”. Não sabia ao certo como seria a prova, mas acreditava que com uma avaliação focada no vocabulário eu não teria maiores problemas.

T.S.L.- No dia D, fiquei naturalmente nervosa. Sem largar o meu dicionário Oxford para estudantes brasileiros achando que ali eu encontraria a salvação para entender as palavrinhas que eu ainda não tinha visto em poucas horas, li a prova. Ela consistia em duas tarefas: 1) traduzir do Inglês para o Português um trecho de um artigo científico e 2) a interpretação do mesmo que podia ser respondida em português. Durante a prova me lembrei das dicas técnicas que havia aprendido e a tradução foi fluindo. Mesmo não tendo o inglês perfeito consegui entender a essência do texto e respondi as questões. No fim, vi que não era impossível e fiquei menos tensa. Meu maior objetivo era atingir a nota mínima (6.0) para passar pra a 2º fase que era a prova específica. Na primeira tentativa tirei 6,2 que pra mim valeram 10! Pena que perdi na prova específica. Na segunda tentativa a situação foi invertida, pois estava mais confiante com a prova de Inglês e preocupada com a prova específica. Obtive nota 8.0!

P.A.- Faz tanto tempo que eu não faço uma avaliação em um curso de Inglês que eu nem sei te dizer isso. Não me lembro como eram as avaliações, só me lembro dos exercícios (preencha os espaços com a opção correta, ligue a palavra à frase correta, etc). Com certeza a pressão de uma avaliação de admissão numa pós-graduação é muito maior do que a de uma prova de inglês de um curso já que

ela visa avaliar sua habilidade prática naquele idioma e, na maioria dos casos, é uma prova eliminatória.

P.N.- Na verdade, quando realizei a avaliação, no mestrado, estava tão concentrado nas outras avaliações que nem pensei muito nisso. Apenas sabia como seria o formato utilizado pela pós-graduação para avaliar o meu Inglês e me concentrei em me preparar para respondê-lo.

A.M.- Me senti bem à vontade. Como desde o segundo grau lido com textos técnicos a questão do Inglês direcionado para resolver questões mais objetivas nunca tive problemas nas 3 provas de mestrado que fiz.

V.M.- Eu senti que estava fazendo uma prova adequada à minha área de atuação, que realmente avaliava a minha capacidade de leitura e interpretação de texto exigida pelo programa de Doutorado.

b) Você sentiu que tinha experiência para tal? Tinha as ferramentas necessárias?

M.A.- Sim. O vocabulário em inglês é muito diferente do nosso, mas por assistir muitos filmes e series estrangeiras, sem perceber eu acabava prestando atenção na construção das frases e acho que isso me ajudou de alguma maneira. Além disso, na minha prova houve um facilitador: os candidatos puderam usar o dicionário. É interessante esse caso do dicionário. A permissão para o uso foi um facilitador se você pensar que em caso de dúvidas, eu poderia recorrer a esta ferramenta. Por outro lado, a prova era muito extensa e o tempo muito curto (foram 3 artigos científicos com cinco questões em cada e o tempo de prova era de 2hs) e, a possibilidade do uso do dicionário gerou um mecanismo psicológico questionável: tudo virou dúvida. Chegou uma hora que eu queria conferir até as palavras mais básicas.

T.S.L.- Sempre ouvi que a prova de inglês derrubava os candidatos ao Mestrado e Doutorado. Isto foi dito por pessoas que haviam feito Inglês em cursinho a vida toda. Imaginei, como Euzinha que só lembrava do verbo to be e de outras coisas mais aprendidos na escola regular, ia conseguir fazer uma prova que deveria cobrar o alto nível de gramática e vocabulário que nunca havia visto e que além disso não tinha tempo para aprender tudo. Isto, em um primeiro momento, me

preocupou bastante porque sempre achei meu inglês medíocre. Na fase de preparação procurei ajuda e vi que os textos científicos que traduzia, para os meus estudos no laboratório, tinham grandes falhas. Aí fiquei mais desesperada ainda. Então surtei e comecei a treinar a tradução de artigos inteiros. Fui entendendo os meus erros e acho que isso foi me dando mais confiança para prova.

P.A.-Na época que tive que fazer esse tipo de prova (Mestrado), foi relativamente tranquilo. Foi interpretação de texto (ler um texto em Inglês e responder as perguntas em português) e tivemos acesso a um dicionário inglês-inglês. Como foi uma prova bem simples, não tive maiores problemas, o que eu sabia até aquele momento (já que tive que estudar para a prova teórica de Ecologia em alguns livros texto já em inglês) foi suficiente para aquele tipo de prova.

P.N.- Senti que tinha as ferramentas necessárias para realizar a prova porque o texto usado na avaliação era semelhante aos textos que eu vinha lendo para realizar a prova. Minhas habilidades na língua inglesa me tornaram capaz de realizar provas apenas nesse formato. Se a prova fosse diferente eu não teria as habilidades necessárias para realizá-la.

A.M.- Talvez para uma prova com um nível de exigência menor não encontraria problema com os meus conhecimentos práticos e incompletos dos vários cursos que fiz. Para algo mais rigoroso ou para um desempenho melhor e uma resolução mais rápida das questões o Inglês instrumental que fiz foi fundamental.

V.M- Sim, devido à preparação anterior com aulas voltadas para leitura e interpretação de texto.

c) Como você avalia esse tipo de prova/ é um formato que vale a pena e é interessante?

M.A.- Depende do objetivo de cada um. Acho que como avaliação para ingresso no doutorado é pertinente, porém no caso de pessoas que queiram sair do país, não acho que este tipo de avaliação seria eficaz.

T.S.L- Acredito que o formato tradução/interpretação seja suficiente para que os avaliadores saibam se o futuro aluno será capaz de entender a essência de texto científico dado em um idioma estrangeiro uma vez que este material, nos mais diferentes assuntos, constitui a base literária para o aprendizado no curso escolhido.

Isto apenas consiste na avaliação sobre o domínio da leitura pelo candidato. Entretanto, esta avaliação é incompleta. No cenário acadêmico o domínio da escrita favorece a elaboração de artigos científicos com potencial de publicação em periódicos internacionais cuja cobrança pelos orientadores e instituição tem crescido bastante. E o domínio da conversação permite a interação entre os pesquisadores em congressos e eventos diversos. Tudo isto enriquece o aluno o tornando mais confiante e que certamente terá um êxito profissional mais rápido. Mas em contrapartida, o Inglês não deveria ser o fator determinante para eliminar o candidato. Existem pessoas que possuem a dificuldade natural em aprender línguas estrangeiras, mas são brilhantes em suas pesquisas e trabalhos específicos. Deveria haver um jeito de avaliar o candidato com ênfase nas suas qualidades.

P.A.-Pra mim foi interessante sim, até porque se fosse algo diferente, que me exigisse traduzir um texto inteiro ou então responder as perguntas em Inglês aí seria mais complicado de passar. Com o conhecimento que eu tinha na época foi tranquilo. Mas, sinceramente, não acho que este tipo de prova avalie se você é proficiente no idioma. O que ele te diz é que você sabe ler e interpretar textos no idioma. Se o objetivo é avaliar apenas isso, então acho que tá bom desse jeito.

P.N- Acredito que esse tipo de prova é interessante para uma avaliação muito específica. Esse formato pode ser utilizado apenas para testar se o aluno avaliado está apto para traduzir textos no formato do texto utilizado para a prova. Se esse formato for usado para qualquer outro tipo de avaliação, ele não funcionaria.

A.M- Não entendi bem a pergunta. Gosto quando é um texto técnico da minha área, sem pegadinhas gramaticais... Nem os americanos sabem direito a própria língua.

V.M- Avalio como adequada e interessante por estar ligada à sua área de estudo, e avaliar o que um programa de pós graduação no Brasil exige, que é leitura e interpretação de textos e artigos no idioma Inglês

d) como você se avalia fazendo uma prova nesse modelo?

M.A- Como disse anteriormente, acho que foi o melhor formato possível para mim. Se eu tivesse que fazer uma prova oral, por exemplo, jamais teria conseguido a aprovação. Também não tenho uma percepção alterada das coisas ...acho que fui

bem para além que teve pouco tempo de estudo em Inglês (não chegou a um ano de aulas particulares), mas tenho claro que pessoas que tiveram mais tempo de curso durante a vida foram muito melhores que eu. Lembro que tirei nota 8,0, o que considerei excelente.

T.S.L.- As experiências obtidas com provas passadas me deixaram mais confiante para realizar este estilo de prova com tradução e interpretação apenas. Se o modelo mudasse e houvesse o acréscimo da avaliação oral e escrita, acredito que hoje eu não seria aprovada.

P.A.- O modelo usado pelas pós-graduações me pareceu mais efetivo na avaliação do nível de habilidade de leitura e interpretação de texto, mas apenas isso. Ele não avalia fluência ou a habilidade de escrita ou conversação. Se a intenção, de fato, era avaliar apenas a habilidade de leitura/interpretação, me senti bem avaliada, já que consegui ler e interpretar o texto sem maiores problemas com o nível de conhecimento que eu tinha naquele momento.

P.N.- Atualmente me considero bem preparado para fazer uma prova no modelo como o do mestrado/doutorado. Entretanto, se o texto a ser traduzido fosse redigido em qualquer outro formato que não o usado em textos científicos, eu certamente experimentaria alguma dificuldade

A.M.- Eu prestei prova para 3 mestrados em diferentes universidades (AM, BH e RJ). todas tiveram provas de Inglês desse tipo e em todas eu passei. Conheço um caso que a pessoa morou fora para praticar a fluência e, no entanto não passou na prova da UFRJ.

V.M.- Eu tenho mais facilidade em ler e compreender textos, por fazer isso há algum tempo e buscar aprendizado na área, por isso realizei a prova com mais tranquilidade e confiança.

ANEXO B: Exemplo de prova – UFRJ, Tec. Edu. em Saúde

No. Inscrição : _____ Rubrica: _____

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**PROVA DE SELEÇÃO AO CURSO DE MESTRADO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE****PROVA DE INGLÊS**

O objetivo desta prova é avaliar o conhecimento de língua inglesa dos candidatos ao Programa de Pós graduação em Educação em Ciências e Saúde, Turma 2007.

Esta prova é composta de duas questões:

1. Compreensão de texto.
2. Tradução de texto.

Atenção!

- a) O tempo de duração da prova é de 03 (três) horas.
- b) É permitido consultar dicionário.
- c) O candidato deve assinar esta folha onde estão formuladas as questões, colocando também seu o número de inscrição(vide lista de presença).
- d) Solicitamos colocar o número da questão, o número de ordem e rubricar cada uma das folhas utilizadas para responder às questões.

BOA SORTE !!!

No. Inscrição : _____ Rubrica: _____

QUESTÃO 1: COMPREENSÃO DE TEXTO**Gender Differences in High-school Students' Views about Science**

Although in recent years males' superior performance on science achievement tests no longer is significant on certain standardized tests (NSB, 2002), females' perceptions of their relation to science differ from those of males. Even gifted 10-year-old and 11-year-old girls in United States perceive their academic strength to be in verbal areas, whereas gifted boys perceived theirs to be in mathematics and science (Olszewski-Kubilius & Turner, 2002). Moreover, academically talented high-school girls interested in science do not have a self-concept that involves an identification with the study of science as much as do boys (Lee, 1998).

Research has identified many factors related to this low engagement of females with science, ranging from the learning environment in science classrooms, to childhood socialization, to societal barriers to females wishing to enter and remain in scientific fields (Baker & Scantlebury, 1995; Bystydzienski, 2004; Eccles, 1994; NCRW, 2001; MSF, 2000, 2003; Rosser, 1995, 1997, 2004). One conclusion that emerges from a number of studies is that girls have low interest in science, rather than low ability or achievement. Although both boys' and girls' interest in many areas of science declines during the middle-school and high-school years the drop is greater in girls (AAUW, 1992; Hill et al., 1990; Sadker & Sadker, 1994). At ages of 9, 13, and 17, fewer girls than boys agree with the statement "I like science" (NSF, 2002). In one survey of high-school juniors in the United States, Taiwan, and Japan, boys preferred science and mathematics courses and girls preferred language arts, music, and art (Evans et al., 2002). Even gifted males and females in Grades 5-12, with equal effort, confidence, and aspirations show the usual gender difference in interest in mathematics and science (Feldhusen & Willard-Holt, 1993). Females' low interest in many areas of science is problematic because females with this low interest are less likely than those with high interest to have high science achievement scores (Evan et al., 2002) and to start a science, mathematics or engineering major in college in the United States (Nauta & Epperson, 2003).

[...] Science courses often fail to address issues of interest to females and to include pedagogical techniques that engage females (AAUW, 1992; Baker & Scantlebury, 1995:

No. Inscrição : _____ Rubrica: _____

Middlecamp & Subramaniam, 1999; Murphy & Gipps, 1996; NCRW, 2001; NSF, 2003; Rosser, 1990), for example, illustrating the relevance of science to daily life such as chemistry in the home or ecology in the community park; or working in cooperative teams, with students helping and showing each other. Males and females may experience the same classroom very differently, and females may prefer a more connected, rather than distanced way of learning (Goldberger et al., 1996) and focus on the group process more than on the subject matter itself, as seen, for example, in girls working on the computer (Volman & Van Eck, 2001).

Miller, P. H., Blessing, J. S. & Schwartz, S. (2006). Gender differences in high-school students' views about science. *International Journal of Science Education*, Vol. 28, N. 4, pp. 363-381.

No. Inscrição : _____ Rubrica: _____

Responda às questões que seguem, segundo as colocações do autor. (Não cabe aqui introduzir parecer ou reflexão sobre as idéias apresentadas).

1- Que tipo de fatores as pesquisas têm identificado como responsáveis pelo baixo envolvimento das garotas com a ciência?

2- Por que o baixo interesse das garotas pela ciência é problemático?

3- Por que os cursos de ciências têm falhado no sentido de se adequarem às garotas?

4- Por que garotos e garotas podem ter experiências diferentes na mesma aula de ciências?

No. Inscrição : _____ Rubrica: _____

QUESTÃO 2: TRADUÇÃO DE TEXTO

Evaluating and Applying Discourse Analytic Research

In an interview situation, taking account of reflexivity includes considering how the interviewer's questions influence the answers given. The questions may raise topics and problems which the participants would not otherwise have considered and, alternatively, discourage other topics as unsuitable. The general style of the interview is relevant here. Atkinson and Silverman (1997:309) suggest that we live in an interview society. One consequence of this may well be that participants bring "wrong" expectations to the interview. A researcher needs to be aware that the interviewer's manner, the questions asked and even the setting of the interview may invite different kinds of talk, such as the confession of personal feelings associated with a therapy interview or the expert knowledge given by interviewees on the television news. Participants feel uncomfortable because the interview seems to ask them for a kind of talk which they do not want or feel able to provide.

It can be argued that the identity of the researcher also influences interpretation and analysis, through the knowledge and general world view which she or he brings to the data. At the most basic level, the researcher needs to understand the *language and references used by* the interview participants or the writers of documents. (Some discourse analytic projects do translate material, e.g Cillia *et al.* 1999, but this is usually for the writing up of the project; the analysis is generally conducted on the untranslated material). Even when the researcher and participants speak the same language, there may be barriers to understanding. For instance, if the project analyses material from another locality or time, the researcher may be unfamiliar with local idioms which are used and also with references to people and events.

Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (2001). *Discourse as data. A guide for analysis.* London: Sage Publications Inc.

ANEXO C - Exemplo de Prova- UERJ, DIREITO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO/DOCTORADO EM DIREITO
PROVA DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL – 2007.2

NOME: _____ GRAU: _____

- *Leia com atenção o texto abaixo, e responda às questões em Português.*
- *Favor usar caneta e escrever de forma legível.*

LEGITIMACY AND POLICING

A core function of the police is to bring the behavior of citizens into line with the law. This is true both in personal encounters between members of the public and the police, during which officers make decisions about what is appropriate conduct that people need to accept and follow, and in the case of people's everyday compliance with the law in the absence of legal supervision. The need for legal authorities to secure ready compliance with both specific instructions and voluntary obedience in everyday life has been widely noted by legal scholars and social scientists. It is also widely assumed that the ability of democratic legal systems to function depends on gaining voluntary compliance with the law. Whether such voluntary compliance is, in fact, necessary for social regulation, it is unquestionably true that legal authorities benefit when the public is generally motivated to follow the law. If many or most of the people in a society voluntarily follow the rules, police are able to direct their coercive efforts against a smaller subset of community members who do not hold supportive internal values.

One major factor that explains why people voluntarily obey the law builds on human motivations that are instrumental or "rational" in character. In this view, individuals minimize their personal costs and maximize their rewards. This conception underlies deterrence, sanctioning, or social control models of social regulation. These all emphasize the ability of legal authorities and institutions to shape people's behavior by threatening to deliver or by actually delivering negative sanctions for rule-breaking. To implement deterrence strategies, police officers carry guns and clubs and can threaten citizens with physical injury, incapacitation, or financial penalties. Their goal is to establish their authority in the effort to gain control of the situation. The police seek to control the individual's behavior by manipulating an individual's calculus regarding whether 'crime pays'. Judges similarly shape people's acceptance of their decisions by threatening fines or even jail time for failure to comply. Research suggests that the ability to threaten or deliver sanctions is generally effective in shaping people's law-related behavior. In particular, a number of studies on deterrence suggest that people are less likely to engage in illegal behaviors when they think that they might be caught and punished for wrongdoing.

Studies of deterrence also point to several factors that limit the likely effectiveness of deterrence models of social regulation. Perhaps the key factor limiting the value of deterrence strategies is the consistent finding that deterrence effects, when they are found, are small in magnitude. This suggests that much of the variance in law-related behavior flows from other factors besides risk estimates. A further possible limitation of deterrence strategies is that, while deterrence effects can potentially be influenced by either estimates of the likelihood of being caught and punished for wrongdoing (certainty of punishment), or by estimates of the likely cost of being caught (severity of punishment), studies suggest that both factors are not equally effective. A difficulty for policy is that the factor that most strongly influences people's behavior is the certainty of punishment, which is also the part of the deterrence equation that is most difficult to effectively change.

In addition, the effectiveness of instrumental means of producing compliance always depends on resource limits. The question is how much society is willing to invest in crime control, and how much power legal authorities will be allowed to have to intrude into people's lives. Resources need to be deployed in strategic and effective ways. In the United States, for example, police resources are typically expended more in response to political pressures than to actual crime threats, with the consequence that the ability of the police to deter crime is less than optimal.

Thus the problem faced by those responsible for the everyday enforcement of law in democratic societies is that deterrent effects are apparently modest, certainty of punishment is low under many circumstances, and there are political constraints on resource allocation. As a consequence, deterrence strategies alone are unlikely to be a sufficient basis for an effective system of social regulation. Deterrence can form the foundation of efforts to maintain the legal order, but it cannot be a complete strategy for gaining compliance.

QUESTIONS:

- I. Establish the relationship between law compliance and policing. (3pts)
- II. Explain the notion of 'instrumental motivations'. (3 pts)
- III. Justify the limiting effects of deterrence strategies. (4 pts)

ANEXO D - Exemplo de Prova- UERJ (FRAGMENTO). MEDICINA SOCIAL

Pág. 1

Prova de Inglês – Seleção/Turma 2009

Nível: DO () ME ()

Nº Inscr.: _____

Área de Concentração: CHS () EPID () PPAS ()



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Medicina Social

Rua São Francisco Xavier, 524 / 7º andar / Blocos D e E

Maracanã - Rio de Janeiro - RJ - BRASIL - CEP: 20559-900

Tels.: (0-xx-21)2587-7303/2587-7540/2587-7422/2587-7572

FAX: (0-xx-21)2264-1142

<http://www.ims.uerj.br> – atendimento@ims.uerj.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
SELEÇÃO TURMA 2009

PROVA DE INGLÊS – HORÁRIO: 10h às 12h

INSTRUÇÕES:

- ⇒ A PROVA TERÁ DURAÇÃO DE DUAS HORAS
- ⇒ MARQUE AS RESPOSTAS NO QUADRO ABAIXO
- ⇒ SOMENTE UMA OPÇÃO PARA CADA QUESTÃO
- ⇒ NÃO ASSINE. A PROVA SERÁ IDENTIFICADA PELO NÚMERO DE INSCRIÇÃO
- ⇒ NÃO SERÁ PERMITIDO O USO DE DICIONÁRIOS
- ⇒ NÃO SERÃO DIVULGADOS RESULTADOS PELO TELEFONE (CONFORME EDITAL). A LISTAGEM COM O RESULTADO DA PRIMEIRA ETAPA DA SELEÇÃO ESTARÁ DISPONÍVEL NO IMS AINDA HOJE, DIA 13/10/2008, A PARTIR DAS 17 HORAS, NA SECRETARIA, E DAS 18H, NO SITE.

Atenção: não é o seu conhecimento sobre o assunto que está sendo avaliado aqui, e sim sua capacidade de compreensão de um texto em língua estrangeira. Portanto, atenha-se àquilo que é dito no texto e ao que está sendo perguntado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
A																					
B																					
C																					
D																					
E																					

NOTA: _____

APROVADO () NÃO APROVADO ()

PROF.: _____

Text 1

1 BACKGROUND: Throughout the final years of the twentieth century and into the
beginning of the twenty-first, violence has been one of the main public health issues
in Latin America, a region which has some of the highest mortality rates due to
violence in the world. However, there seems to be an uneven geographical
5 distribution of such instances. METHODS: We reviewed epidemiological data on
violence globally and in Latin America, and here, we discuss differences between the
Latin American countries in the context of a sociological framework as well as from
a public health perspective. RESULTS: Our results indicate marked differences by
country in terms of rates of violence. Countries such as Argentina, Chile, Costa Rica,
10 and Uruguay, have low violence mortality rates; Peru, Nicaragua, Ecuador,
Dominican Republic, Panama, and Paraguay have moderate rates, and Brazil,
Mexico, Colombia, El Salvador, Honduras and Venezuela have high to extremely
high mortality rates. Factors related to violence include social inequalities, lack of
employment opportunities, urban segregation, a culture of masculinity, local drug
15 markets, and the availability of firearms and widespread use of alcohol.
CONCLUSION: The observed homicide variability between Latin American
countries can be explained largely by differences in the countries' social contexts and
political models. In those countries where homicide rates are extremely high,
governments should review their current policies and take preventive actions.
20 Fortunately increasingly nowadays there are promising advancements in that
direction.

(ABSTRACT. Briceño-León R, Villaveces A, Concha-Eastman A. Understanding the uneven distribution of the incidence of homicide in Latin America. Int J Epidemiol. 37(4):751-7. Aug 2008)

Questions 1 to 6 refer to Text 1.

- 1) *Thoughtout* (line 1) means:
 [a] on the surface of;
 [b] to move toward something ;
 [c] an outer place or area of;
 [d] all the way from one end to the other of;
 [e] in or into a position below or beneath something.

2) *Into* (line 1) is a compound made up of the preposition in and the preposition to so that it impresses a movement to the inner part of an area or place. In relation to compounds and meanings, the options below are true, expect:

- [a] *however* (line 4) [how+ever] = in whatever manner;
- [b] *framework* (line 7) [frame+work] = a basic conceptual structure (as of ideas);
- [c] *firearms* (line 15) [fire+arm]= a weapon usually used of small arms;
- [d] *widespread* (line 15) [wide+spread] = widely extended or spread out;
- [e] *nowadays* (line 20) [now+a+days] = actually.

3) *uneven* (line 4) could be replaced by:

- [a] irregular;
- [b] level;
- [c] smooth;
- [d] unveil;
- [e] uncommon.

4) *as well as* (line 7) could be replaced by:

- [a] concerning;
- [b] and;
- [c] but also;
- [d] and between;
- [e] not even.

5) The word rate has the same sense as in *mortality rates* (line10) in:

- [a] not being of the first rate, these apples are usually sold as food for livestock;
- [b] the exchange rate was ten pesos to the dollar when we visited Mexico;
- [c] I would rate her my best friend; after all, she's always been there when I needed her;
- [d] most students would probably rate their cell phone as an "essential" piece of electronic equipment;
- [e] a tyrannical father who usually spent most of dinnertime rating his children on their multitude of failings.

6) According to the Merrian Webster Online Dictionary, direction is 'the line or course on which something is moving or is aimed to move or along which something is pointing or facing'. *In that direction* (lines 20-21) points to:

- [a] homicide variability between Latin American countries;
- [b] countries where homicide rates are extremely high;
- [c] the countries' social context and political models;
- [d] reviews of the countries' current policies and preventive actions;
- [e] differences in the countries' social context

31 common use of the term, refers to social groups rather than individuals as being 'at
risk' through not having sufficient access to health care services. Here, risk refers to
social disadvantage, which depending on the political stance taken may be
represented as a function of external factors such as income or internal factors such
35 as lack of motivation, or a combination of both.

The strategy of diagnostic testing has been adopted to deal with both
externally and internally imposed health risks. The logic of testing is that patterns of
risk must first be ascertained, by identifying those who harbor the potential to
develop a certain condition or disease (for example, those who possess the antibodies
40 to HIV and who may then be expected to develop the symptoms associated with
AIDS) and then rationally dealt with. It is believed that diagnostic screening allows
disease to be identified before symptoms appear, providing time to treat or prevent it,
or alerts people to their potential to pass on a disease or condition, such as HIV or a
genetic illness. Having a test, of any kind, is conceptualized as offering control, of
45 being a way of 'doing something' in the face of the incipient disorder created by the
presence or potential of disease. It is assumed that individuals must have
'knowledge' of their hidden disease, or its precursors, to be able to act to protect
themselves against it. The relationship between the discourse of risk and the strategy
of diagnostic testing is therefore synergistic: individuals are exhorted to attend for a
50 test because they are deemed to be 'at risk' of developing a disease or condition, and
the statistics of patterns of risk in the population.

*(Chapter 3 [excerpt]. The Imperative of Health: Public Health and the Regulated
Body, by Deborah Lupton)*

Questions 7 to 20 refer to text 2.

7) According to the text, we can say that to tame in *Taming Uncertainty* (title) is:

- [a] to be afraid of;
- [b] to resent;
- [c] fear;
- [d] to face;
- [e] to bring under control.

8) Some risks are reported in text 2. According to the text, which statement is not true about risk?

- [a] Some health risks are due to environmental problems;
- [b] Some risks are due to genetic heritage;
- [c] Only two perspectives separate risk discourse in public health;
- [d] Health promotion authorities believe that behaviour changing is somewhat helpful;
- [e] Internally imposed risk refers to health damages caused by the individual's lifestyle habits.