

ORLANDO VIAN JR.

**O planejamento de cursos
instrumentais de produção oral com
base em gêneros do discurso:
mapeamento de experiências vividas e
interpretações sobre um percurso**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2002

ORLANDO VIAN JR.

**O planejamento de cursos
instrumentais de produção oral com
base em gêneros do discurso:
mapeamento de experiências vividas e
interpretações sobre um percurso**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Leila Barbara.

PUC - SP

2002

Vian Jr., Orlando

O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso

Orlando Vian Jr. - São Paulo, 2002, 227 f.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Leila Barbara

1. Inglês instrumental

Palavras-chave: Produção oral - Gêneros do discurso - Experiência vivida –
Heurística – Fenomenologia – Hermenêutica

Comissão julgadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Orlando Vian Jr.

São Paulo, agosto de 2002.

“Não resta dúvida de que o todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efectivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em acção a nossa capacidade de conhecer senão os objectos que affectam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, na *ordem do tempo*, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início.”

Kant
Crítica da razão pura,
introdução

“Em todo o momento de atividade mental acontece em nós um duplo fenómeno de percepção: ao mesmo tempo que temos consciência dum estado de alma, temos diante de nós, impressionando-nos os sentidos que estão virados para o exterior, uma paisagem qualquer, entendendo por paisagem, para conveniência de frases, tudo o que forma o mundo exterior num determinado momento da nossa percepção.”

Fernando Pessoa
Cancioneiro, nota preliminar

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de doutorado é uma experiência ímpar. Somente a pessoa que já se envolveu no processo sabe o que isso significa: mergulha-se num assunto específico e com ele convive-se por anos. Para aqueles que estão à volta, parece uma tarefa insana: dias, semanas, meses, anos de dedicação a um mesmo tema. Amor à pesquisa? Amor ao ensino? Amor à vida? Um pouco de cada coisa. Essa tarefa, no entanto, só se torna possível porque dela participam, mesmo que indiretamente, muitas pessoas. E é a essas pessoas, que participaram deste trabalho das mais diversas formas, que quero agradecer:

A Profa. Dra. Leila Barbara, por seu carinho, paciência, profissionalismo, e apoio incondicional em todas as horas. Por ter feito com que eu entendesse os outros significados por trás da palavra pesquisar.

As Profas. Dras. Heloísa Collins e Maximina Freire, pelos comentários, críticas e sugestões nos exames de qualificação.

A Profa. Dra. Beth Brait que me apresentou formalmente a Bakhtin e me mostrou novos caminhos.

Todos os demais professores do Lael pelo carinho, competência e a disposição em ajudar.

Meus colegas de Lael e dos seminários de orientação, que participaram ativamente das fases de elaboração deste trabalho e contribuíram das mais diversas formas, não só com o conhecimento, mas com apoio, interesse e amizade. A todos meu superobrigado: Livia, Sérgio, Valéria, Elenir, Mirtes, Rodrigo, Carol, Regina, Renata, Solange.

A todo o pessoal do Cepril e do Lael pela ajuda de sempre: Maria Lúcia, Márcia, Zan e Paulo

Ao CNPq, pela bolsa concedida no início deste trabalho.

A minha mãe, que sempre envidou o máximo de seus esforços e sempre me incentivou a ir adiante. Minhas três queridas irmãs pelo apoio de todas as horas e a todos os cunhados, sobrinhos e todos de minha família que sempre me apoiaram, muitas vezes sem entender o que estava acontecendo, mas nunca se esqueceram: e a tese?

Meus amigos, companheiros de todas as horas e que comigo dividiram os diversos momentos pelos quais passei ao desenvolver esta pesquisa: Moa, Elô, Claudinha, Rogério, Divo, Marcos, Jodir e minha sempre irmã Ana Bonfim.

A Carol, pela revisão e por todo o apoio de sempre.

Ao Marcello Marcelino, meu 'irmão mais novo', pelas muitas discussões teóricas, pessoais e profissionais e nossas intermináveis, divertidas e entrecortadas conversas, que só mesmo a gente consegue entender sobre o que estamos falando.

A Fernanda Damigo, que em sua vida profissional "ficou sendo eu": assumiu muitas das tarefas que eu abandonei e continua se disfarçando de ser humano para poder conviver entre nós, mas, no fundo, é um anjo.

Meus colegas professores do Departamento de Lingüística da PUC-SP. Principalmente Cláudia, Rosângela e Mônica, que participaram mais de perto deste trabalho.

A Profa. Dra. Maria A. Caltabiano M.B. Silva, pelo apoio de sempre, pela sua calma, ternura e paciência inigualáveis e sua prontidão em ajudar.

Meus alunos nesses anos todos. Por todo o apoio e abertura por aceitarem um professor maluco querendo testar coisas novas.

Ao pessoal da Seven, onde vivi grande parte das experiências descritas neste trabalho. Obrigado a todos pelo apoio: Adriana, Débora, Cris Kater, Fátima, Sandrinha, Claudinha, Sayuri e todos os demais colegas com quem partilhei experiências.

A professora Cris Gandra, que ministrou o primeiro curso que planejei. As professoras Simone Naumann e Sílvia Santos, que dividiram comigo os últimos cursos aqui descritos. Obrigado a vocês por confiarem em mim e dividirem suas experiências.

A Alzira, grande conselheira espiritual. Pelo ombro amigo nos diversos momentos de desespero e vontade de jogar tudo para o alto. Também pela sua ternura e sua capacidade de me fazer aprender a ver as coisas por lados menos racionais.

E a todos aqueles que cruzaram meu caminho em algum momento e tiveram alguma participação neste trabalho, meu muito obrigado!

RESUMO

Este estudo, inserido no contexto mais amplo do *Projeto Direct – Em direção à linguagem dos negócios*, tem como objetivo investigar as experiências de se planejar cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso para alunos iniciantes a partir da experiência pessoal do pesquisador como professor de inglês e como *course designer*. A pesquisa, portanto, tem a intenção de (a) discutir o atual estado do ensino de inglês em contextos profissionais e as características a ele relacionadas; (b) trazer contribuições para o ensino instrumental de produção oral; (c) discutir a importância educacional e social dos gêneros do discurso no planejamento dos cursos e (d) trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada, principalmente a partir da discussão da interface entre diferentes metodologias.

O estudo está fundamentado em teorias (a) do ensino instrumental, (b) do ensino da produção oral (c) dos gêneros do discurso de base sistêmico-funcional (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994, entre outros) e (d) da pesquisa qualitativa de cunho heurístico-fenomenológico-hermenêutico.

O objeto de pesquisa é a própria experiência do pesquisador com base em seu contínuo experiencial (Dewey, 1938). Dentre nove cursos instrumentais planejados entre os anos de 1995 e 2000, um deles é analisado e os passos para sua preparação são descritos. A descrição fenomenológica e a interpretação das significações que emergiram das experiências revelam três momentos distintos, partindo de um professor que enfrenta dificuldades em encontrar materiais que atendam às necessidades de seus alunos, passando por um profissional preocupado com as teorias que embasam sua prática e chegando a um *course designer* que desempenha a tarefa de planejar os cursos que ministra.

A interpretação aponta as experiências vividas e seu mapeamento como os pontos-chave para a compreensão do fenômeno de se planejar cursos de inglês instrumental, trazendo consigo reflexões sobre a importância do conhecimento sobre gêneros do discurso e como esse conhecimento pode ser utilizado como fonte de significações para o planejamento de cursos.

ABSTRACT

This study is part of the broader context of the *Direct Project*. It aims to investigate the experience of designing oral production courses in languages for specific purposes for real beginners based on discourse genres, from the point of view of the researcher's personal experience as an English teacher and as a course designer. Therefore, this piece of research intends to (a) discuss the state-of-the-art in English teaching in professional contexts and the characteristics related to it; (b) contribute to the teaching of oral production for specific purposes; (c) discuss the educational and social importance of discourse genres for course design and (d) contribute to qualitative research in the area of Applied Linguistics, specially by means of the discussion about the interface between different methodologies.

The study is supported by theories related to (a) the teaching of languages for specific purposes, (b) the teaching of the oral production, (c) systemic-functional discourse genres (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994, among others) and (d) qualitative research of a heuristic-phenomenological-hermeneutic nature.

The research object is the researcher's own experience based on his experiential continuum (Dewey, 1938). Nine English for Specific Purposes courses were designed between 1995 and 2000; one of them is analysed and the steps for its design are described. The phenomenological description and the interpretation of the meanings that emerged from the experiences reveal three distinct moments: first, a teacher that faces difficulties in finding materials that meet the needs of his students; then, a professional worried about the theories that support his practice; finally, a course designer that performs the task of designing the courses that he teaches.

The interpretation shows that the lived experiences and their mapping are the key points to the understanding of the phenomenon of designing English for Specific Purposes courses. That interpretation brings along with it a reflection on the importance of genre knowledge (Berkenkotter & Huckin, 1995) and how it can be used as a source of meanings in course design.

SUMÁRIO

Introdução – Um mapa do percurso

1 – O fenômeno em estudo e seu percurso.....	1
2 – A pesquisa e as áreas que a embasam.....	3
3 – O enfoque metodológico.....	4
4 – A interpretação dos dados.....	5
5 – Os objetivos do trabalho e as perguntas de pesquisa.....	6
6 – Estrutura do trabalho.....	7

Capítulo 1 - Percurso teórico

1.1 - O percurso teórico.....	9
1.2 - O ensino de inglês em contextos profissionais.....	10
1.2.1 – Análise de necessidades e o contexto profissional.....	13
1.3 - O ensino da produção oral.....	23
1.3.1 – Fatores que influenciam o ensino/aprendizagem do oral.....	25
1.3.2 – Tipos de atividades de produção oral em sala de aula.....	28
1.3.3 – Características interacionais no ensino da produção oral.....	31
a – Turnos conversacionais.....	32
b – Pares conversacionais.....	33
c – Marcadores conversacionais.....	33
1.3.4 – A avaliação do oral.....	35
1.4 – Fatores sócio-afetivos e individuais e sua influência no ensino/aprendizagem.....	38
1.4.1 – Conscientização.....	41
1.4.2 – Auto-estima.....	46
1.4.3 – Identidade.....	48
1.4.4 – Ansiedade.....	52
1.4.5 – Estratégias de aprendizagem.....	55
1.4.6 – Estilos de aprendizagem.....	57
1.5 - Gêneros do discurso e planejamento de cursos instrumentais.....	61
1.5.1 – O conhecimento sobre gêneros do discurso.....	62
1.5.2 – O uso de Estruturas Genéricas Potenciais (EGPs) no ensino de gêneros orais.....	67
1.5.3 – O planejamento de cursos instrumentais.....	69
1.5.4 – Tipos de planejamento.....	74
1.5.5 – O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso.....	76

Capítulo 2 – Percurso metodológico

2.1 - O percurso metodológico.....	80
2.2 – Auto-questionamento metodológico.....	82
2.3 – Uma abordagem multimetodológica.....	85
2.3.1 – Heurística.....	87
2.3.2 – Fenomenologia.....	91
2.3.3 – Hermenêutica.....	93
2.3.4 – Fenomenologia hermenêutica.....	94
2.3.5 – A articulação entre as orientações.....	96

2.4 – As perguntas de pesquisa.....	100
2.5 – Os interlocutores, os dados e o contexto da pesquisa.....	102
2.5.1 - Os interlocutores.....	102
2.5.2 - Os dados.....	104
2.5.3 - O contexto.....	106
2.6 – Os elementos de interpretação.....	107

Capítulo 3 – Meu percurso profissional

3.1 – Histórias de planejamento de cursos instrumentais e de ensino.....	108
3.2 – Inglês para copeiras.....	109
3.3 – Inglês para secretárias e recepcionistas.....	115
3.4 – Inglês para reuniões.....	119
3.5 – Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros.....	124
3.6 – Inglês para atendimentos a turistas no câmbio.....	127
3.7 – Inglês para entrevistas.....	130
3.8 – Inglês para garçons, para governantas e para seguranças.....	133
3.9 – Os cursos em conjunto.....	136

Capítulo 4 – Percurso interpretativo

4.1 – O percurso interpretativo.....	138
4.2 – Estruturação e conteúdo das unidades.....	141
4.3 – A seqüência das unidades.....	142
4.4 – A análise de necessidades.....	145
4.5 – Conscientização e sensibilização.....	148
4.6 – A estrutura das unidades.....	150
4.6.1 – Conhecimento prévio e objetivos.....	153
4.6.2 – As práticas orais: da acuidade (<i>accuracy</i>) à fluência (<i>fluency</i>).....	157
a – As práticas controladas.....	158
b – As práticas menos controladas.....	160
c – As práticas livres.....	161
4.6.3 – Elementos extralingüísticos e paralingüísticos.....	162
4.6.4 – A auto-avaliação.....	163
4.6.5 – As diferenças individuais.....	164
4.6.6 – As revisões.....	167
a – A revisão das funções.....	168
b – A revisão do vocabulário.....	168
c – A revisão de itens conversacionais.....	169
4.6.7 – As avaliações.....	170
a – As avaliações orais.....	171
b – As avaliações escritas.....	173
4.7 – As percepções dos alunos sobre o curso.....	175
4.8 - A síntese criativa.....	178
4.8.1 – Primeiro momento: uma pedra no meio do caminho.....	182
4.8.2 – Segundo momento: a ponte.....	184
4.8.3 – Terceiro momento: o outro em mim.....	187
4.9 – A essência do fenômeno.....	191

Capítulo 5 – O percurso em retrospectiva

5.1 – Um olhar retrospectivo.....	193
5.2 – Resumo do estudo e algumas conclusões.....	194
(i) O envolvimento do pesquisador com sua pesquisa.....	198
(ii) A pesquisa qualitativa no contexto da Lingüística Aplicada... ..	201
(iii) O papel do ensino instrumental.....	203
(iv) A formação do profissional envolvido no planejamento de cursos.....	205
(v) Os gêneros do discurso no ensino de línguas.....	207
5.3 – Aplicações e contribuições.....	208
(i) Para o ensino instrumental em contextos profissionais.....	208
(ii) Para o ensino da produção oral.....	210
(ii) Para o planejamento de cursos.....	211
(iii) Para a pesquisa qualitativa em Lingüística Aplicada.....	212
5.4 – Estudos futuros.....	212
5.5 – Última parada	213
Referências bibliográficas.....	216

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1	Comparação entre o modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem	15
Quadro 2	Fatores não-lingüísticos da comunicação oral, segundo Dolz & Schneuwly (1998)	34
Quadro 3	Pesquisas sobre diferenças individuais nas décadas de 80 e 90	40
Quadro 4	O papel da ansiedade na aprendizagem	53
Quadro 5	Cursos que compõem o corpus de pesquisa	105
Quadro 6	Resumo dos cursos planejados	136
Quadro 7	Os cursos planejados e os momentos de significação	181

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Visão geral do sistema de estratégias propostas por Oxford (1990)	56
Figura 2	Passos no planejamento de cursos segundo Jolly & Bolitho (1998)	70
Figura 3	Modelo de planejamento de curso proposto por Graves (2000)	71
Figura 4	A inter-relação meio social-gêneros do discurso-planejamento	78

INTRODUÇÃO

UM MAPA DO PERCURSO

“Qualitative inquirers look to the specific, both to understand it in particular and to understand something of the world in general.”
Glesne & Peshkin, 1992:148

1 – O fenômeno em estudo e seu percurso

Este trabalho originou-se de meus questionamentos relacionados ao ensino da produção oral em inglês para profissionais com nível iniciante¹ quando constatei, em minha prática de sala de aula, que, embora haja a necessidade premente de se falar a língua estrangeira para uso no contexto profissional, existe, por outro lado, a quase completa inexistência de materiais que atendam a essas necessidades. Há ainda a influência de fatores psicossociais relacionados a representações² de que alunos³ com nível iniciante não estão aptos a produzir a língua estrangeira em sua modalidade oral, pois precisam passar por um processo de aquisição de estruturas básicas e somente depois é que poderão falar.

A constatação dessa situação a partir do trabalho em sala de aula levou-me a questionar a prática do profissional envolvido no planejamento de cursos e, como professor do ensino instrumental de inglês, a analisar essa situação de forma mais pormenorizada, tentando compreender as origens e as causas desse problema. Assim, como forma de investigar as possíveis razões para tal situação, optei por selecionar materiais experienciais que pudessem fornecer dados para que a questão fosse analisada tanto a partir de seu prisma prático como de seu prisma teórico. Uma vez que teria como ponto de partida a minha

¹ A denominação **iniciante**, que usarei em todo o trabalho, refere-se à expressão inglesa *real beginner*, ou seja, aprendizes com pouco (ou nenhum) conhecimento prévio da língua, mas não o suficiente para interação com falantes do idioma, em contraste ao nível limiar (*threshold*) ou elementar (*elementary*), referindo-se a *false beginners*.

² Utilizo aqui o conceito de **representação** conforme proposto por Celani e Magalhães (2002) como sendo a “cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a (a) teorias do mundo físico; (b) normas, valores e símbolos do mundo social; (c) expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular”.

³ Optei por utilizar, em todo o trabalho, o uso das formas masculinas para professor(es), aluno(s), pesquisador(es), aprendiz(es) e profissional(is) e outras referências anafóricas a elas relacionadas por razões estéticas, apesar da consciência das questões de equidade no tratamento do gênero.

própria experiência, esses materiais deveriam ser composto de dados que revelassem a minha prática como profissional envolvido no planejamento de cursos (*course designer*) e, como complementação em alguns casos, também a minha prática pedagógica como professor de alguns desses cursos. Para tanto, foram selecionados nove cursos de ensino instrumental da produção oral por mim planejados em um período de cinco anos: de 1995 a 2000.

O fato de os questionamentos estarem relacionados à minha própria experiência levou-me, ainda, a uma busca por métodos que pudessem fornecer subsídios para a análise das experiências vividas com base em dados autobiográficos que emergissem das atividades e experiências relacionadas à prática.

A minha primeira percepção, portanto, era a de que a ineficiência em atender às necessidades dos profissionais/aprendizes que necessitavam de cursos instrumentais estava relacionada ao fato de que tais necessidades não eram levadas em consideração nem no planejamento dos cursos e nem na sala de aula, ou seja, os cursos eram preparados e comercializados tendo em mente um aluno em potencial e as aulas pareciam ser ministradas sem um objetivo claro. O profissional/aprendiz, dessa forma, sentia uma desmotivação logo no início do curso, pois via suas necessidades absurdamente dissociadas do trabalho que estava sendo desenvolvido em sala de aula, levando-o, conseqüentemente, a desistir do curso e, em alguns casos, a inferir que a causa da impossibilidade de aprender a língua estrangeira estava relacionada à sua incompetência como aprendiz, ou de que a língua inglesa é muito difícil entre diversas outras representações.

Associado a essa percepção, estava o fato de que a experiência profissional do aprendiz não era considerada em nenhum momento: o professor desenvolvia seu trabalho sem levar em consideração que, por trás do aprendiz, havia um profissional que atuava em uma área específica e competente no desempenho de suas funções utilizando a língua materna. Essa competência profissional imprime ao ensino em empresas uma diferença significativa, uma vez que estamos tratando de aprendizes experientes profissionalmente (*job experienced learners*, Ellis & Johnson, 1994:17) e, pelo fato de ter contato diário com diversos gêneros produzidos em língua estrangeira, torna-se dispensável, em alguns casos, o ensino de determinadas

formas gramaticais, funcionais ou lexicais. O que esses profissionais buscam, na verdade, é o mesmo desempenho profissional na língua materna, com o diferencial de fazê-lo utilizando a língua estrangeira; a maioria dos cursos, no entanto, falha em atender essas necessidades, problema já apontado por Freire (1998:26), levando os aprendizes a se envolverem em experiências frustrantes de aprendizado sem propósitos específicos.

Essas questões, portanto, nortearam este estudo e levaram-me a um questionamento heurístico como forma de tentar compreender as experiências relacionadas à tarefa de se planejar cursos instrumentais a partir da compreensão dessas mesmas experiências, objetivando contribuir para a ampliação dos estudos na área de ensino instrumental em contextos profissionais.

Pelo fato de este trabalho relatar elementos autobiográficos de parte de minha vida profissional, a noção de percurso permeará todas as unidades que o compõem. Pretendo mostrar os caminhos que percorri, meu trajeto profissional e pessoal e a palavra percurso traz em si a idéia de espaço percorrido ou a percorrer, de esquadrihar, de investigar, de explorar algo. Com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo, revisito descritiva e interpretativamente meu contínuo experiencial (Dewey, 1938:33), apresentando o meu percurso profissional e, paralelamente a ele, os outros percursos que me levaram à tal compreensão: o percurso teórico, o percurso metodológico, o percurso analítico-descritivo, meu próprio percurso pessoal e, inerentes a todos eles, o percurso de elaboração deste trabalho.

2 – A pesquisa e as áreas que a embasam

Uma vez delimitados o fenômeno a ser estudado e o objeto de estudo, os próximos passos estavam relacionados à definição dos construtos teóricos subjacentes a este estudo, bem como metodologias que pudessem fornecer subsídios para a compreensão do fenômeno em questão.

Dessa forma, parti em busca de um maior embasamento teórico que pudesse explicar, num primeiro momento, a área de ensino de inglês para negócios e, nesse contexto, a natureza de se planejar cursos instrumentais. Mais especificamente ainda, cursos relacionados ao ensino da produção oral;

preocupei-me, conseqüentemente, com os fatores afetivos e individuais relacionados ao ensino, buscando, assim, no contexto profissional, elementos que interferissem no aprendizado e, por fim, aportes teóricos sobre o planejamento de cursos instrumentais e sobre o conceito de gêneros do discurso.

Minha busca incluiu, ainda, metodologias de análise que tomassem por base as experiências vividas, o que me levou, após a pesquisa bibliográfica, as conversas com pares e reflexões, a adotar os paradigmas da pesquisa qualitativa e, a partir daí, a adotar procedimentos metodológicos relacionados a essa linha de pesquisa. Mais especificamente, aqueles preceituados pela pesquisa heurística, pelo fato de estar centrado na minha própria experiência, ou seja, eu funcionaria como sujeito e objeto de minha pesquisa; pela pesquisa fenomenológica, pelo fato de estar analisando um fenômeno em especial e pela pesquisa hermenêutica, por eu interpretar essas mesmas experiências e nelas buscar significados.

3 – O enfoque metodológico

Como o foco de estudo do pesquisador qualitativo é o contexto natural no qual os fenômenos ocorrem, este tenta compreendê-lo/interpretá-lo com base nos significados que esse contexto suscita, levando à utilização de múltiplas metodologias para a compreensão do fenômeno em estudo.

Denzin & Lincoln (1998:3) atribuem a essa possibilidade de buscar diversas interpretações e soluções para um problema concreto a metáfora de uma bricolagem, ou seja, o pesquisador qualitativo, que será, no caso, o *bricoleur*, o arquiteto da bricolagem, junta diversas partes advindas de metodologias para dar forma a um todo coeso, para que possa depreender sentidos do seu estudo, daí o fato de os autores atribuírem à pesquisa qualitativa esse cunho multimetodológico.

Para esta pesquisa, tendo essa premissa em mente, procurei metodologias de pesquisa que me permitissem explicar o fenômeno em estudo e os seus significados de forma a construir a minha própria bricolagem; para isso, lancei mão, dentro do paradigma qualitativo, das pesquisas heurística, fenomenológica e hermenêutica.

4 – A interpretação dos dados

A partir dos nove cursos selecionados em meu percurso profissional e de suas descrições e características, bem como de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais envolvidas em suas histórias e a eles relacionados, passei a analisar detalhadamente o fenômeno ‘colocado entre parênteses’ – expressão utilizada na fenomenologia de Husserl (1964, 2000), para se referir ao que se conhece, canonicamente, como *epoché*; consiste em “colocar o mundo natural como o apreendo entre parênteses, isto é, procurar vê-lo sem pressuposições antecipadas” (Martins, 1992:52).

Para atingir esse objetivo, selecionei o último curso de meu contínuo experiencial e analisei os passos e as experiências envolvidas em seu planejamento, indo desde a opção por modelos de planejamento, passando pela seqüência das unidades e abordando o papel dos gêneros do discurso, a carga horária do curso, as questões sócio-afetivas e sua importância no curso, a necessidade de revisões, entre outros aspectos a ele relacionados.

A minha opção por analisar apenas um curso relaciona-se não só a questões estruturais e de espaço, mas é, também, uma forma de focar a interpretação e trazer à consciência as minhas próprias percepções relacionadas ao planejamento desse curso em especial e, em diversos momentos, às experiências de sala de aula que influenciaram as minhas decisões e exerceram algum impacto no processo de planejamento. Essa opção relaciona-se também ao fato de este curso estar caracterizado como a última experiência em meu contínuo experiencial, o que, supostamente, permite observar as possíveis mudanças em minha postura e desempenho profissional e verificar de que maneiras essas mudanças materializam-se no curso e em minhas percepções e experiências.

A análise do curso em foco obedecerá, portanto, ao meu questionamento heurístico e aos preceitos fenomenológicos e hermenêuticos, permitindo analisar e interpretar as experiências sob mais de uma perspectiva.

5 – Os objetivos do trabalho e as perguntas de pesquisa

Com o propósito de discutir e interpretar as experiências relacionadas ao fenômeno de se planejar cursos instrumentais de idiomas, alguns objetivos nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

O contexto que funciona como ponto de partida para esta pesquisa é o ambiente profissional, no qual atuo como professor e como *course designer*. Portanto, este trabalho inclui a descrição do atual estado do ensino de inglês em contextos profissionais e algumas de suas características.

As experiências aqui relatadas pretendem funcionar como fonte de significados para que outros leitores, envolvidos nas mesmas tarefas, possam, com base em suas experiências, extrair os seus próprios significados. Dessa forma, este estudo pretende trazer contribuições para o planejamento de cursos instrumentais de produção oral.

Pretendo, ainda, com base em minha experiência, discutir a importância educacional, didática e pedagógica e, principalmente, seu papel social.

Conseqüentemente, com base em meus questionamentos, pretendo com esta pesquisa trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada.

Como apresento as minhas descobertas, espero contribuir também para a discussão sobre o processo heurístico e sua relação com o processo reflexivo.

Com base nesses objetivos, e também como forma de atingi-los, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- **Qual a natureza das experiências envolvidas no planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso para o ensino de inglês em contextos profissionais?**
- **Qual a repercussão da interpretação de uma experiência individual para outros professores, *course designers* e pesquisadores?**

6 – Estrutura do trabalho

Como forma (1) de atingir os objetivos propostos, (2) de responder às perguntas de pesquisa e também (3) de apresentar o meu percurso profissional, o trabalho está organizado da seguinte maneira:

O **capítulo 1** está dividido em quatro partes, tendo em vista que nele estão contidos os pressupostos teóricos subjacentes à pesquisa. Para tanto apresento, inicialmente, uma contextualização do ensino de inglês para negócios no Brasil e também os desenvolvimentos ocorridos na área, bem como as características que o definem como tal, além da análise de necessidades e sua importância tanto para o ensino de inglês para fins gerais quanto para o contexto empresarial. Em seguida, apresento as principais teorias relativas ao ensino da produção oral e as dificuldades encontradas pelo professor ao ensinar essa habilidade, além de outros elementos inerentes ao ensino do oral, como técnicas de ensino e a avaliação. Na terceira parte deste capítulo, apresento as diferenças individuais e os fatores sócio-afetivos que influenciam o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para, em seguida, na última parte, apresentar as teorias dos gêneros do discurso e sua inter-relação com o planejamento de cursos instrumentais de produção oral, uma vez que a minha proposta está centrada no fato de que cursos instrumentais de produção oral devem ser baseados em gêneros do discurso de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos no contexto empresarial.

Descrevo em seguida, no **capítulo 2**, as abordagens metodológicas utilizadas neste estudo. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, apresento, primeiramente, o meu auto-questionamento em relação à metodologia a ser adotada para esta pesquisa.

Também por se tratar de uma pesquisa qualitativa, adoto uma abordagem multimetodológica adotada, articulando elementos da pesquisa heurística, da pesquisa fenomenológica e da pesquisa hermenêutica.

No **capítulo 3**, apresento o meu percurso profissional com base em meu contínuo experiencial de forma a situar o leitor em relação ao percurso a ser desenvolvido. São apresentados nove cursos de inglês instrumental para produção oral em ordem cronológica, indo de 1995 a 2000. Paralelamente às descrições, apresento também reflexões sobre os passos e as decisões

tomadas, além de muitas experiências relacionadas à tarefa de se planejar cursos de idiomas.

Apresento na seqüência, no **capítulo 4**, questões de interpretação dos dados. Aqui, as questões teóricas e metodológicas são revisitadas para que sejam aplicadas à análise do curso selecionado. A partir da perspectiva fenomenológica hermenêutica e com base em meu questionamento heurístico, apresento as aplicações da teoria a cada um dos aspectos envolvidos no planejamento dos cursos e, quando necessário, ao seu ensino. Além disso, apresento, quando se fizer necessário, exemplos retirados dos outros cursos ministrados, além das reflexões e interpretações em relação aos porquês das opções feitas e sua relação com meu percurso profissional e com meu conhecimento teórico.

Ainda no capítulo 4, retomo o método fenomenológico hermenêutico e seu embasamento filosófico para que eu possa apresentar a minha percepção do fenômeno, onde reconto histórias relacionadas ao planejamento dos nove cursos instrumentais de produção oral, para que logo em seguida eu possa, de acordo com o método fenomenológico hermenêutico, interpretar esse fenômeno para melhor compreendê-lo. Na seqüência do capítulo apresento a busca pelos significados de minha experiência e dos momentos que marcam o meu percurso profissional.

Finalmente, no **capítulo 5**, retorno às perguntas de pesquisa e aos objetivos do trabalho para, a partir deles, tecer considerações sobre o meu contínuo experiencial e a inter-relação entre pesquisa educacional, planejamento de cursos, ensino, fenomenologia, hermenêutica e a importância do humano como componente essencial de todo o processo.

São apresentadas, na seqüência, as referências bibliográficas utilizadas para esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO

“Human life needs knowledge, reflection, and thought to make itself knowable to itself, including its complex and ultimately mysterious nature”.
van Mannen, 1990:17

1.1 – O percurso teórico

Como descrevo nesta pesquisa o meu processo heurístico para a compreensão das experiências envolvidas na tarefa de se planejar cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso, apresentarei, neste capítulo, os pressupostos teóricos subjacentes a essa tarefa.

O percurso teórico aqui desenvolvido parte do contexto mais amplo da pesquisa, ou seja, o ensino de inglês em ambientes profissionais, minha área de atuação profissional como professor, coordenador, consultor, *course designer* e formador de professores. Nesse percurso, discuto os fatores característicos de contextos profissionais como ambientes de ensino, bem como a questão do ensino instrumental nesse contexto e, como um dos elementos principais, a análise de necessidades e sua importância para o ensino instrumental em empresas.

A seguir, pelo fato de o ensino da produção oral ser um dos focos deste trabalho, apresento os principais aspectos do ensino dessa habilidade, incluindo também diversos outros elementos inerentes ao ensino da produção oral, como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por aprendizes, a natureza do ensino dessa habilidade, a questão da análise da conversação e sua importância e contribuição para o ensino, entre outros.

Paralelamente a esses elementos, apresento os fatores sócio-afetivos, as diferenças individuais e de que maneiras podem interferir no aprendizado e no ensino do oral. Nesse item, meu foco será nos seguintes tópicos: conscientização, auto-estima, identidade, ansiedade, estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem, por terem sido esses os elementos

que se revelaram como intervenientes no processo de ensino/aprendizagem a partir da minha experiência no ensino de inglês instrumental em empresas.

O conceito de gênero de discurso e sua aplicação cada vez mais freqüente no contexto de ensino de línguas são apresentados na seqüência e, juntamente com ele, o conceito de conhecimento sobre gêneros (*genre knowledge* – Berkenkotter e Huckin, 1995), as Estruturas Genéricas Potenciais (Halliday & Hasan, 1989) e de que maneiras esses conceitos podem estar associados ao ensino da produção oral. Agrego, adiante, o conceito de gêneros discursivos ao planejamento de cursos, uma vez que os gêneros funcionam como ponto de partida para o planejamento de cursos que têm como foco os eventos comunicativos nos quais os alunos querem interagir através da língua estrangeira.

Finalmente, como forma de mostrar o espaço existente, e para o qual esta pesquisa visa a contribuir, apresento a inter-relação entre o planejamento de cursos instrumentais, os gêneros do discurso e o ensino do oral e de que formas o trabalho tanto do *course designer* quanto do professor de línguas estrangeiras pode saltar qualitativamente em direção a um ensino mais direcionado às necessidades do aprendiz, tomando seu contexto profissional como ponto de partida.

Reforço, aqui, o fato de que, apesar de se tratar de uma pesquisa que relata experiências pessoais, este capítulo, especialmente, traz, muitas vezes, verbos e outras escolhas pronominais ou anafóricas relacionadas à primeira pessoa do plural. Minha intenção em mantê-los refere-se ao fato de que quero mostrar a heterogeneidade de meu discurso, que ocorre entre mim, minha orientadora, a bibliografia consultada e os teóricos que utilizo, colegas de trabalho, colegas e professores em meu curso de doutorado. Ou ainda a simples utilização da primeira pessoa do plural é uma forma de referir-me aos professores de inglês de um modo geral e às outras vozes presentes em meu discurso, advindas de minha experiência e da troca de outras experiências.

1.2 – O ensino de inglês em contextos profissionais

Bakhtin afirma (1981:124) que a “*língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas*

da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, ou seja, a língua não se desenvolve a partir do individual, mas sim a partir do contexto social no qual é utilizada. Trosborg (2000:xiv) corrobora essa posição ao analisar gêneros profissionais, afirmando que não somente as pressões institucionais ou mudanças tecnológicas determinam as mudanças dos gêneros, mas também o resultado das interações das várias estratégias dos múltiplos atores que os utilizam.

A citação de Bakhtin acima, portanto, pode ser tomada como um pressuposto – e a minha prática pedagógica permitiu-me observar isso – que retrata fielmente o atual estado do ensino de inglês para negócios: as necessidades de uso da língua-alvo que se vai aprender devem estar em consonância com as necessidades exigidas pelo contexto e as formas que os falantes nativos da língua em questão produzem nos referidos contextos e não no que está contido num livro didático distante desse contexto.

Em minha experiência como coordenador pedagógico de uma escola de idiomas em São Paulo que possui um departamento especializado em aulas de inglês instrumental para empresas, percebi que, no ensino de inglês para negócios, essa realidade é ainda mais premente, pois os aprendizes geralmente têm objetivos claros e necessidades específicas, fato que passou a gerar a crescente produção de materiais que atendessem a tais necessidades.

O que presenciamos, dessa forma, é uma grande quantidade de títulos que possam atender a essa demanda, o que fez surgir na área de ensino de inglês para negócios uma preocupação com habilidades mais específicas, com foco em competências necessárias ao desempenho de tarefas diárias em ambientes de trabalho. Essa tendência, relatada por mim como sendo típica do contexto em que atuo (Vian Jr., 1999), pode ser tomada como uma tendência mundial, conforme relatado por St John (1996) e por Dudley-Evans & St John (1996).

Dessa forma, presenciamos uma passagem do geral para o específico dentro da mesma área. Os livros publicados até a metade da década de 1990 eram materiais didáticos destinados a transmitir ao aluno situações comuns a qualquer pessoa envolvida em negócios. Livros como *Business Class* (Cotton & Robbins, 1993), *Business Opportunities* (Hollett, 1994), *Business Basics* (Grant & Mclarty, 1995), *Business Objectives* (Hollett, 1996) e diversos outros, e apenas a

título de ilustração da vasta gama de livros publicados, focavam situações-exemplo que seriam supostamente vivenciadas pelo profissional/aprendiz.

A partir da segunda metade dos anos 90, esses mesmos materiais começaram a inserir habilidades relacionadas à elaboração de e-mails, por exemplo, como é o caso de *Powerhouse* (Evans, 1998) e a focar situações de inter-relação cultural e de interação social, levando-se em conta a diferença cultural, situação central do livro *Business Options* (Wallwork, 1999). Finalmente, chegamos a materiais didáticos que começam a trabalhar com a noção de inglês como língua internacional dos negócios, como é o caso de *Global Links* (Blackwell, 2001).

Paralelamente a essas tendências, por outro lado, diversos materiais mais específicos começaram a ser produzidos com o intuito de atender a necessidades específicas, como podemos perceber, por exemplo, na série *Longman Business English Skills*, que está centrada em publicações individualizadas para reuniões, apresentações, troca de informações, apresentação de números e cifras, uso do telefone, entre outros diversos títulos.

O que presenciemos, portanto, é a ocorrência do fenômeno já apontado em Vian Jr. (1999): o surgimento e a conseqüente divisão de uma área dentro de outra já existente. Estou falando do inglês para negócios em seu sentido mais amplo, referido pela sigla em inglês EGBP (*English for General Business Purposes*), preocupado com a publicação de materiais de inglês para negócios para fins gerais, visando, como já mencionei, às situações-alvo cotidianas e, por outro lado, o surgimento, dentro dessa área, do ensino de inglês específico para negócios, referido em inglês como *English for Specific Business Purposes* ou ESBP, visando ao ensino de habilidades específicas utilizadas no meio profissional.

Reforço ainda o fato de essas afirmações estarem baseadas em minha experiência como profissional atuando na área de ensino de inglês em empresas como professor, coordenador pedagógico, consultor e formador de professores para a área, embora essas percepções possam ser corroboradas por outras pesquisas, dentre elas o estudo de Johns & Dudley-Evans (1991) sobre inglês instrumental ou o de Johnson (1993) sobre inglês para negócios. O trabalho de St John (1996:3) confirma que a área de ensino de inglês para

negócios é uma área rica em materiais, mas com poucos estudos teóricos. Freire (1998:369) aponta como uma das conclusões de seu estudo o fato de que o ensino de inglês para negócios permanece uma área praticamente inexplorada, caracterizada pela falta de investigação sistemática em larga escala.

1.2.1 – Análise de necessidades e o contexto profissional

A análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Não quero dizer que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que nos cursos instrumentais os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades. Hutchinson & Waters (1987:53) apontam que não é a natureza da necessidade que distingue o curso instrumental do curso para fins gerais, mas sim a conscientização sobre ela.

O trabalho mais abrangente em relação à análise de necessidades no ensino de línguas é, sem dúvida, o trabalho desenvolvido por Munby (1978), baseado num conjunto de procedimentos de microfunções nomeado *Communication Needs Processor* (CNP) e centrado em visões da linguagem como comunicação. O autor apresenta um vasto número de variáveis lingüísticas e não-lingüísticas que podem ser usadas para identificar as necessidades lingüísticas de um grupo de aprendizes (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998 e Nunan, 1999).

Análise de necessidades, a partir de uma abordagem centrada na aprendizagem, como propõem Hutchinson & Waters (1987:54), pode ser definida como ‘a habilidade de compreender e/ou produzir componentes lingüísticos da situação-alvo’; mas esta, como admitem os próprios autores, seria uma visão simplista. Nunan (1999:149) propõe a seguinte definição: análise de necessidades é o conjunto de ferramentas, técnicas e procedimentos para se determinar o conteúdo lingüístico e o processo de aprendizagem para grupos de aprendizes específicos.

É necessário que se considere também a evolução histórica do ensino de línguas e, conseqüentemente, dos conceitos de análise de necessidades.

Vejamos apenas alguns exemplos das propostas relativas à análise de necessidades.

Brindley (1989:65) descreve as necessidades como objetivas e subjetivas. Para Berwick (1989:55), elas podem ser percebidas ou sentidas; ou ainda orientadas para o processo ou orientadas para o produto. Hutchinson & Waters (1987:55) apresentam três subdivisões: necessidades, desejos e lacunas (*needs, wants e lacks*, respectivamente). As necessidades são determinadas pelo que a situação-alvo requer, aquilo que o aprendiz deve saber para 'funcionar' efetivamente na situação-alvo; as lacunas são determinadas pelo intervalo entre a proficiência que o aprendiz precisa atingir e aquela em que ele se encontra, um conceito similar ao que Ellis & Johnson (1994:53) denominam *training gap* e, finalmente, temos os desejos dos aprendizes, que nem sempre correspondem às expectativas da empresa ou dos professores. Em outras palavras, nem sempre há uma relação recíproca entre necessidades e desejos, uma vez que as necessidades podem ser definidas por outras pessoas que não os próprios aprendizes como, por exemplo, o departamento de recursos humanos ou exigências contidas na descrição do cargo do profissional, ao passo que os desejos estão ligados exclusivamente aos aprendizes.

A partir desses três conceitos – necessidades, desejos e lacunas – os autores propõem dois modelos em forma de perguntas, resumidos no quadro 1 a seguir, que englobam diversas questões que podem ser respondidas para que se realize a análise de necessidades.

Importante sinalizar que este quadro é apenas um resumo da proposta de Hutchinson & Waters (1987:59-60, 62-63), pois, no modelo proposto pelos autores, cada uma das perguntas em ambas as situações traz consigo diversas outras perguntas ou especificações; minha intenção aqui é apenas a de ilustrar a variedade de fatores com os quais o profissional atuando no contexto de ensino instrumental deve se preocupar, conforme podemos verificar a partir da análise do quadro:

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
POR QUE	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
COMO	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
QUAL	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
QUEM	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
ONDE	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
QUANDO	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Quadro 1 – Comparação entre o modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem

As perguntas objetivam, primeiramente, conhecer a situação em que o aluno pretende atuar utilizando o idioma que vai estudar e, em seguida, a situação de aprendizagem, como forma de obter informações mais específicas sobre a aprendizagem e os fatores relacionados ao processo, como o local, quem participará, objetivos, estilos de aprendizagem e outros fatores inerentes ao processo.

Dudley-Evans & St John (1998:125) propõem um conceito que, além dos elementos apresentados anteriormente, agrega um terceiro. Para os autores, o conceito de análise de necessidades deve considerar: a análise da situação-alvo, a análise da situação de aprendizagem e a análise da situação em que o aprendiz se encontra, ou seja, ao desenvolver a análise de necessidades, deve-se analisar não só os objetivos que o aprendiz deseja atingir, mas também as condições existentes para a aprendizagem e o nível lingüístico que o aprendiz apresenta antes do início do curso que se pretende desenvolver.

Após considerações sobre os diversos aspectos da definição da análise de necessidades, conforme considerada por diferentes autores, Dudley-Evans & St John (1998:125) preceituam que uma definição atual de análise de necessidades deve incluir os aspectos das teorias anteriormente expostas, mas também deve determinar:

- a. informação profissional sobre os aprendizes;
- b. informação pessoal sobre os aprendizes;
- c. informações lingüísticas sobre os aprendizes;
- d. as lacunas que os aprendizes possuem;
- e. informações sobre a situação de aprendizagem;
- f. informações sobre comunicação profissional;
- g. o que se requer do curso;
- h. informações sobre o ambiente onde o curso será ministrado.

Para os autores, o objetivo ao considerarmos esses elementos está no fato (1) de conhecermos os alunos como pessoas, como usuários da língua e como aprendizes; (2) de sabermos como o aprendizado da língua e as habilidades podem ser maximizadas para um determinado grupo e (3) de conhecermos as situações-alvo e o ambiente de aprendizagem de forma a interpretarmos os dados apropriadamente (Dudley-Evans & St John, 1998:126).

Devemos considerar também que a análise de necessidades não pode ser simplesmente concebida como um produto estanque desenvolvido no início de um curso específico, um fator absoluto e determinante de todo o processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, ela deve ser vista como um processo que, como elemento de uma situação inicial, define as necessidades dos aprendizes naquele momento, mas que deve ser revista no decorrer do curso, ou seja, deve ser encarada como um processo contínuo. Ela pode, ainda, ser assimilada como parte do ensino/aprendizagem, num processo participativo no qual prevaleçam os itens resultantes da negociação entre aluno e professor com base no contexto em que se ensina, no material que se utiliza e outros fatores intervenientes.

Ao considerarmos a análise de necessidades a partir desse ponto de vista, como um processo contínuo ao longo do curso, como proposto por Hutchinson & Waters (1987), devemos também estar atentos às críticas apontadas aos cursos com base em análise de necessidades, como é o caso de Widdowson (1984), para o qual os aprendizes caíam no ensino parecido com um livro de frases feitas, sem conscientização contextual ou lingüística. O autor aponta que, para que o ensino seja efetivo, é necessário que se desenvolva a capacidade comunicativa. Esse ensino deve ser visto como uma escala de especificidades, na qual se coloca o treinamento em um extremo e a educação no outro, e devemos nos mover pela escala em direção à educação. Em ambientes profissionais, a conscientização contextual é de suma importância, pois é necessário que se estabeleçam as necessidades do aprendiz em função da linguagem a ser utilizada no contexto.

Quando consideramos a conscientização sobre a análise de necessidades como um dos fatores que distinguem o ensino instrumental do ensino de inglês para fins gerais, conforme explicitado anteriormente, é necessário que tanto aprendizes quanto professores e empresas tenham

consciência dessas necessidades, pois é somente a partir delas que o ensino/aprendizagem da língua estrangeira ocorrerá de maneira mais satisfatória, uma vez que todos os envolvidos no processo sabem quais direcionamentos serão seguidos.

Essa questão, na área de inglês para negócios, assume importância maior, pois é necessário que as três partes envolvidas: aluno, professor e empresa tenham uma visão detalhada do ponto de partida, ou seja, uma análise da situação em que o aprendiz se encontra, e daquela que quer atingir. Este será o objetivo do ensino de inglês para negócios: preencher o espaço entre a situação de partida e a situação de chegada.

Atualmente, principalmente com o surgimento de um novo tipo de profissional no mercado de ensino de línguas – o consultor de idiomas para empresas – passou a ser muito comum o fato de escolas de línguas não estarem em contato direto com a empresa, mas terem a prestação de seus serviços mediada pelos consultores ou por empresas de consultoria, como acontece em São Paulo com grandes empresas multinacionais.

No passado, era comum as empresas contratarem professores autônomos para ministrarem aulas aos seus funcionários. A partir do surgimento das consultorias, a análise de necessidades passou a ser realizada pela empresa de consultoria, que passa os resultados à empresa que subsidia o curso e, de acordo com as necessidades, indica escolas de idiomas que possam prestar tais serviços.

Outra situação comum, vivenciada como parte de minha atividade como coordenador pedagógico das aulas em empresas e como consultor para implementação de cursos de inglês para negócios e para formação de professores em escolas de idiomas em São Paulo, é a opção da empresa de consultoria por apenas duas escolas de línguas, que são contratadas para ministrarem aulas em uma empresa específica, e os alunos optam por uma delas.

Há, ainda, como forma de reduzir investimentos, a contratação de uma escola de línguas que se instala nas dependências da empresa. Existem multinacionais com filiais em São Paulo e no Rio de Janeiro que possuem a mesma escola nas duas cidades com instalações dentro da própria empresa,

com funcionários para desempenho dos serviços administrativos, além dos professores e estafe pedagógico.

O trabalho desses consultores consiste exatamente em estabelecer o intervalo entre a competência comunicativa detectada no momento do teste inicial e o objetivo a ser atingido de acordo com a posição ou cargo da pessoa na empresa; assim, a empresa, como financiadora do curso, pode ter uma noção exata dos investimentos que serão necessários em seu pessoal.

Para a empresa que necessita que seus funcionários falem inglês, essa situação é muito cômoda, pois paga-se a um profissional para realizar um trabalho e obtêm-se resultados numéricos: o número de horas de instrução necessárias a cada profissional, o número total de horas, os números da frequência do aluno, os números de suas notas, os números relativos ao seu desempenho, ou seja, tudo em escala numérica e gráfica. O processo de ensino/aprendizagem é tratado como se o ensino implicasse diretamente na aprendizagem e como se o aluno fosse um mero reprodutor de conteúdos; esquecem-se, entretanto, do lado humano, de fatores sócio-afetivos, da identidade do aprendiz, do porquê os aprendizes estão estudando inglês. Transformam o processo de ensino/aprendizagem em algo mecânico, numérico, não se levando em conta estilos de aprendizagem ou outros fatores, como será discutido no item 1.4 deste capítulo.

Uma das possíveis situações para uma análise de necessidades eficiente no contexto empresarial, como proposta por Holden (1993), seria aquela que ocorre em três estágios e que vê a análise de necessidades como um processo contínuo. Deve haver um primeiro estágio no qual se tabulam informações sobre as necessidades lingüísticas identificadas, um segundo momento em que, através de entrevista ou questionário, se estabelecem as percepções do aprendiz em relação à comunicação e sua necessidade no contexto empresarial e, por fim, num terceiro momento, são levantados, através de questionário, os estilos de aprendizagem preferidos para cada um dos aprendizes. O que se verifica também é que deve haver uma preocupação não só com o conhecimento lingüístico específico à área de atuação do profissional/aprendiz, mas também com habilidades de comunicação específica (Brieger, 1997).

Essa proposta vai ao encontro da minha percepção descrita na introdução desta tese: o que eu percebia no desempenho de minhas atividades profissionais era a total falta de concatenação entre as necessidades, as lacunas e os desejos dos alunos, a situação-alvo, as necessidades da empresa e as verdadeiras necessidades de comunicação. Ou seja, para que o professor possa ministrar aulas sobre qualquer tipo de evento comunicativo, é necessário que ele conheça como esses eventos ocorrem *in loco*, levando em conta as variantes situacionais e culturais e não simplesmente ensinar conteúdos presentes em livros didáticos com situações bastante distantes daquelas que os alunos precisam desempenhar em seu dia-a-dia.

É fato, entretanto, que também devem ser levados em conta outros fatores, em função, principalmente, das novas configurações empresariais em tempos de globalização. Uma delas, uma palavra de ordem em ensino de inglês para negócios, é a questão do custo-benefício, pois o profissional/aprendiz que frequenta cursos para fins específicos na maioria das vezes tem objetivos específicos e, caso o serviço que foi contratado esteja de acordo com o que esperava, o fato será exposto e novos rumos são traçados imediatamente. Dudley-Evans & St John (1998:58) sinalizam que o custo-benefício é mais uma das razões pelas quais a análise de necessidades deve ser feita de maneira detalhada.

Em minha atividade como coordenador pedagógico, entrevistei muitos alunos para avaliação do curso, do material utilizado, do desempenho do professor e outros aspectos relacionados ao ensino, e devo sinalizar que muitas vezes esses objetivos são baseados exclusivamente em representações. Mas é fato que qualquer divergência entre tais representações e o que ocorre em sala de aula é rapidamente comunicada à coordenação do curso ou ao professor para que medidas sejam tomadas, ou seja, para o profissional trabalhando em empresas, a questão do custo-benefício é algo com que se convive diariamente: querem resultados visíveis para seus investimentos.

A análise de necessidades no contexto empresarial, portanto, deve levar em conta diversos outros fatores que influenciarão todo o processo de ensino/aprendizagem, principalmente nos casos em que o profissional/aprendiz tem aulas na própria empresa. Minha experiência como professor em contextos

empresariais revelou aspectos como as dependências das empresas, que nem sempre possuem ambientes destinados exclusivamente às aulas, os horários das aulas, que sempre se desenvolvem de acordo com o expediente da empresa, entre outros; um fator determinante, entretanto, é a questão hierárquica, pois diferentes categorias profissionais requerem diferentes conteúdos.

O professor ministrando aulas em empresas deve ter bem claras essas diferenças, pois muitas vezes podem ocorrer problemas em função da posição da pessoa na empresa, já que cargos diferentes exigem conhecimentos e conteúdos diferenciados e até mesmo foco em habilidades distintas; uma secretária, por exemplo, precisa desenvolver a produção oral e a produção escrita muito mais do que um técnico em informática, por exemplo, que precisa utilizar a leitura mais freqüentemente. Ellis & Johnson (1994:57-62) definem três categorias amplas de profissionais:

- (1) posições de gerência, dividida em sênior e júnior, pois profissionais experientes têm necessidades diferentes de profissionais menos experientes, principalmente no que diz respeito ao desempenho de funções e ao léxico profissional;
- (2) posições técnicas, que incluem engenheiros, médicos pesquisadores, profissionais da indústria farmacêutica, químicos, técnicos em informática, e outros profissionais afins que exercem funções técnicas; e, por fim;
- (3) posições secretariais e funcionários administrativos, englobando profissionais como recepcionistas, telefonistas, escriturários, pessoal de venda, pessoal de importação/exportação, operadores de computador, entre outros.

Para cada categoria, os autores traçam características gerais em relação ao tipo de profissional que a ela pertence, aos problemas de aprendizagem mais comuns a cada um, às necessidades inerentes a cada cargo, às

habilidades requeridas e, finalmente, às áreas lingüísticas necessárias para o desempenho adequado do cargo.

O professor envolvido na análise de necessidades no contexto empresarial deve ter conhecimentos não só da língua que ensina, mas também do funcionamento da empresa, de sua cultura e sua área de atuação para que possa efetuar uma análise de necessidades que possa atender com eficiência as metas estabelecidas tanto pela empresa quanto pelos alunos. Assim, uma ferramenta importante para esse profissional é o conhecimento de diversas formas de análise de necessidades e diversas maneiras de se obter informações sobre os aprendizes e sobre a empresa.

Dentre as diversas possibilidades de se realizar a análise de necessidades no contexto empresarial, podemos citar: listas, questionários, estudos de caso, entrevistas abertas, entrevistas estruturadas, observação, *work shadowing*, análise de documentos/textos autênticos, discussões, notas de campo e dinâmica de grupo. Para se obter maiores informações sobre a empresa, sobre os profissionais/aprendizes, pode-se recorrer aos próprios profissionais/aprendizes, pessoas que trabalhem ou estudem na área, documentos relevantes à área, clientes e colegas. Atualmente, pode-se recorrer, também a *websites* que a grande maioria das empresas possui, o que possibilita o acesso rápido e fácil a diversas informações sobre a empresa em questão que podem ser úteis ao professor para conhecer a empresa, seus produtos e/ou serviços. O professor pode extrair diversas outras informações que poderão ser utilizadas não só na análise de necessidades para se saber a que tipos de textos os alunos têm acesso, mas também, futuramente, em aula ou mesmo como parte de atividades de pesquisa extraclasse.

O que podemos concluir, portanto, é que o professor envolvido na análise de necessidades deve estar atento a todas as questões relacionadas ao processo de obtenção de informações, vindo a funcionar como um elo entre a empresa, os alunos e as aulas que vai ministrar; para tanto, é necessário que olhe para a situação de aprendizagem em termos de necessidades, desejos e lacunas (Hutchinson & Waters, 1987).

Ensinar no contexto empresarial requer, por parte do professor, uma conscientização sobre sua prática profissional. O fato de estar no ambiente profissional do aluno pressupõe um enfoque diferenciado para o ensino.

Essa diferença de enfoque começa bem antes das aulas propriamente ditas, pois está na própria concepção do papel do professor e do aluno. O professor no ambiente empresarial assume nomes como profissional, treinador, facilitador e diversos outros papéis, ao passo que o aluno será também um profissional, mas um aprendiz ao mesmo tempo e, pelo fato de conceber o ensino de línguas como uma forma de treinamento, ele também tem uma percepção diferente de seu papel, colocando-se na posição de cliente que adquire um serviço profissional. Ou seja, o trabalho do professor não se reduz somente à sala de aula, mas começa bem anteriormente a isso. Está presente no seu trabalho de contato com a empresa, ao analisar as necessidades dos alunos para desenvolvimento de cursos, nas visitas que faz às instalações da empresa para obtenção de dados e informações sobre seus alunos e para as suas aulas.

O papel do professor deve, dessa forma, ser o de um profissional conhecedor da língua que ensina e de metodologias de ensino, bem como de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. O aluno, por seu turno, também é o profissional especialista na área em que atua. Eis aí outra questão para o professor que atua em empresas estar atento: ele não deve pressupor que para ensinar inglês para negócios deva ter formação na área de administração de empresas, economia, ciências contábeis ou áreas afins, mas sim ter uma atitude de abertura para o fato de que vai aprender com seu aluno. Será, na verdade, uma relação de troca e uma reavaliação do papel do professor controlador que domina todos os conteúdos e tem um manual com respostas prontas. O professor deverá estar aberto ao aprendizado e à mudança e uma das chaves para isso é a reflexão sobre sua própria ação (Schön 1983, 1987 e 1992) de forma a obter subsídios para o seu constante desenvolvimento.

O significado mais comum de ensino de inglês em contextos profissionais está relacionado, conforme apontado por McGroarty (1993:89), a cursos de curta duração de primeira ou segunda língua baseados em exigências profissionais específicas e oferecidos a profissionais que desempenham tarefas de trabalho específicas. Assim, esse profissional tem a percepção de seu contexto, geralmente tem consciência de suas necessidades e seus objetivos são freqüentemente a curto prazo. O ensino de inglês em

contexto profissionais deve prescrever, portanto, uma consciência do contexto, pois requer objetivos claros e ensino de aspectos sociais direcionados a uma comunicação eficiente (Ellis & Johnson, 1994:7-9).

O professor que atua em contextos profissionais, dessa forma, executa tarefas não só na sala de aula, mas desempenha tarefas externas a ela antes, durante e depois de concluído o curso que ministra. Um professor ministrando aulas numa escola de idiomas não precisa estar preocupado com atividades como captação de alunos, testes de classificação de níveis, material didático, pagamentos das aulas, envio de correspondências, cancelamento de aulas e diversas outras tarefas que são desempenhadas pela escola ou recursos que são por ela fornecidos.

Ao ministrar aulas na empresa, o professor desempenha funções administrativas, como receber pagamentos do aluno ou da empresa, elaborar relatórios, preparar seus próprios materiais e ser responsável por reproduzi-los para todos os seus alunos, checar equipamentos necessários à sua aula, negociar com a empresa o fornecimento de tais materiais e diversas outras tarefas que diferenciam o professor ministrando aulas em empresas daquele que ministra aulas em uma escola de idiomas.

Ensinar no contexto profissional, como se pode depreender a partir do exposto, exige muito mais do que a simples tarefa de 'dar aulas'.

1.3 – O ensino da produção oral

O ensino da produção oral pode ser considerado como uma das habilidades mais requisitadas pelos aprendizes. Podemos também considerá-lo como um dos mais difíceis aspectos tanto para ensino quanto para o aprendizado (Brown & Yule, 1983:25).

Quando uma pessoa procura um curso de línguas, geralmente ela está interessada em aprender a falar a língua, daí o fato de muitas escolas, métodos e livros didáticos darem um grande enfoque ao oral: Nunan (1999:225) sinaliza que quando alguém pergunta “Você sabe outra língua?”, a pessoa geralmente quer dizer “Você fala a língua?”, ou seja, acredita-se que o oral é a habilidade que determina a função de interagir em outro contexto sociocultural no qual uma outra língua é falada. Podemos pensar, ainda, que, quando dizemos que

uma pessoa sabe uma língua, ela é considerada 'falante' daquela língua (Ur, 1996:120)

Para que se ensine a produção oral torna-se também necessário por parte do professor que tenha claro para si a diferença entre o conhecimento sobre a língua e a habilidade em usá-la, pois essa distinção é crucial no ensino da produção oral (Bygate, 1987:3). Há que se considerar também a diferença entre o ensino da produção oral em cursos regulares e o ensino da produção oral em contextos profissionais com fins instrumentais.

Sinalizo aqui, a partir de minha experiência e também a partir de pesquisas informais junto ao mercado editorial, a existência de poucos trabalhos tanto de pesquisa quanto de ensino que tratem do ensino de produção oral no Brasil, principalmente pelo próprio desenvolvimento do ensino instrumental no país, que foi iniciado em universidades brasileiras através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Celani, Holmes, Ramos & Scott, 1988), cujo foco, definido de acordo com análise de necessidades, feita naquele momento, era a leitura, necessária aos alunos em cursos de graduação no Brasil.

A partir da globalização, as relações com os mais diversos países trouxeram uma nova realidade para o Brasil e para o ensino de línguas não foi diferente: as empresas viram-se na iminência de interagir verbalmente com seus clientes, fornecedores e parceiros do exterior, o que aumentou a procura por cursos de produção oral.

Diversos são os fatores que influenciam o ensino da produção oral. No entanto, antes de considerar o ensino da produção oral propriamente dito, devo considerar uma outra habilidade a ela relacionada, que é a compreensão oral. Na maioria das vezes, é a compreensão oral que vai determinar a necessidade de produção oral, pois a partir da interação iniciada por um interlocutor é que se realiza seu reconhecimento para, em seguida, ocorrer a resposta.

No contexto profissional, mais especificamente nos ambientes onde atuam os profissionais para os quais os cursos que serão discutidos neste trabalho foram desenvolvidos, como garçons, telefonistas, camareiras, seguranças, caixas de banco, entre outros, a interação é sempre iniciada pelo interlocutor. Este tem a necessidade de obter alguma informação ou solicitar

algum serviço ao funcionário, logo, torna-se importante a compreensão oral para que só então eu possa tratar da produção oral.

Considerarei aqui, em função da terminologia corrente na pesquisa e no ensino de línguas estrangeiras, os termos **falar, oral e produção oral** para me referir à habilidade *speaking* e os termos **ouvir e compreensão oral** quando me referir à habilidade *listening*¹.

Iniciarei pela discussão dos fatores que influenciam a produção oral para, em seguida, tratar das possibilidades de se ensinar o oral e, num momento posterior, discutir as diferenças individuais e como elas podem influenciar o ensino de línguas como um todo e a produção oral em um contexto mais reduzido.

1.3.1 – Fatores que influenciam o ensino/aprendizagem do oral

Como apontei anteriormente, antes de discutir o oral propriamente dito, julgo necessário considerar as dificuldades inerentes ao ato de ouvir, pois a falha na compreensão de algo dito pelo interlocutor pode comprometer a produção oral.

Em níveis iniciantes, elementares e intermediários, a linguagem oral é ensinada basicamente através de pequenas trocas ou conversas entre personagens em livros didáticos. A conscientização dos alunos sobre os papéis que devem desempenhar ao participar dessas interações pode ajudá-los tanto na obtenção de uma melhor compreensão do discurso de outrem como na produção mais eficiente de seu próprio discurso.

É comum o professor de inglês como língua estrangeira ouvir de seus alunos reclamações sobre a dificuldade em se entender a língua falada por falantes nativos do idioma. Creio, entretanto, principalmente com base em minha experiência em desenvolvimento de professores e através da observação de aulas, que uma das razões para esse problema esteja, na verdade, na falta de conscientização do aluno sobre sua língua materna, que apresenta as mesmas 'dificuldades' que atribuem à língua estrangeira. Tratarei

¹ É importante ter em mente o fato de que alguns autores, como é o caso de Widdowson (1978), ampliaram o escopo das quatro macro-habilidades (falar-ouvir-ler-escrever) com base na teoria dos atos de fala (Searle, 1969), discutindo a natureza mecânica e a apreensão da significação do conteúdo proposicional dos atos, tecendo considerações sobre as diferenças entre falar (*speak*) e conversar (*talk*).

desse assunto com mais detalhes no item sobre diferenças individuais e como elas podem influenciar o ensino. Trato, na seqüência, de itens que podem dificultar a produção oral e minha discussão está baseada principalmente no trabalho de Brown (1994:253-279) e também em minha experiência como professor e como formador de professores.

O discurso fluente, na maior parte das vezes, não é produzido palavra por palavra, mas sim em grupos frasais, a partir de unidades de tom e locuções (*utterances*). Uma das primeiras dificuldades encontradas pelo aprendiz é a identificação de **seqüências** de grupos vocálicos ou consonantais (*clustering*) nesses grupos, ou seja, o aluno é capaz de produzir cada palavra isoladamente, mas quando são produzidas fluentemente, encontram dificuldades em reconhecer e produzir esses sons. Outro fator importante é a **redundância**, comum em situações conversacionais na quais o falante precisa esclarecer ou ampliar determinado conteúdo. Associado a isso temos também a questão das **formas reduzidas**, que permeiam principalmente a comunicação oral através de contrações, elisões, vogais reduzidas, entre outros fatores que, se não utilizados adequadamente, podem levar o aluno a produzir um discurso caracteristicamente escrito e artificial.

Outro fator negligenciado por professores de línguas é o ensino de itens ou expressões utilizados como preenchedores de pausa (*oh, I mean, uh, um, well, ya'know* etc.), correções, pausas e outros elementos ligados à **hesitação** do discurso fluente. Este é, na verdade, um dos fenômenos que diferenciam a fala do falante não-nativo, pois os alunos aprendem diálogos pré-formatados nos livros didáticos e esses marcadores são deixados de lado pelo professor, embora apareçam no texto do livro didático e no discurso produzido pelos falantes, em fitas cassete ou em CDs utilizados como material suplementar.

Associada à hesitação está a **linguagem coloquial**, ou seja, aquela que foge aos padrões estabelecidos pela norma culta, que também figura como outro fator que influencia a compreensão e a produção oral. Embora dificilmente esteja presente em livros didáticos ou seja apresentada por professores, deveria fazer parte do dia-a-dia da sala de aula, pois os alunos devem pelo menos ter uma certa familiaridade com palavras e frases típicas da linguagem coloquial, para que não enfrentem situações no mínimo estranhas, nas quais se pergunte, por exemplo, *What's up?* (correspondente coloquial de

How are you?) e o aluno olhe para cima, focando apenas o sentido literal da preposição *up* e não o seu sentido coloquial na expressão. É claro que se deve ter clara a noção de contexto e variantes dialetais da língua-alvo, pois é praticamente impossível ensinar as diversas possibilidades de linguagem coloquial inerentes a cada uma das diferentes variantes dialetais do inglês.

A **velocidade de emissão do discurso** é outro dos fatores que devem ser levados em consideração ao se ensinar a linguagem oral. Deve-se, nesse caso, respeitar as diferenças individuais e o objetivo primordial deve ser a fluência no idioma.

Além das seqüências, da redundância, das formas reduzidas, da hesitação, da linguagem coloquial e da velocidade de emissão do discurso mencionadas anteriormente, Brown (1994:257) considera o **acento**, o **ritmo** e a **entoação** as mais importantes características da pronúncia do inglês, pois segundo o autor, os padrões entoacionais do inglês podem transmitir importantes mensagens, principalmente pelo fato de o inglês ser uma língua de ritmo acentual (*stress-timed rhythm*), em contraste com o português, que apresenta o ritmo baseado em sílabas. Este pode ser um outro fator a oferecer dificuldades aos alunos, que imprimirão, a princípio, o caráter silábico ao inglês, principalmente pela utilização da vogal de apoio em posição final, produzindo palavras como /booki/, /don'ti/ e /havi/, transferindo para o inglês uma característica da língua portuguesa, que pode, por vezes, alterar o significado da palavra. É o caso, por exemplo, do verbo (*have*) e do adjetivo (*heavy*): a utilização da vogal de apoio torna as duas palavras homófonas.

Por fim, outro elemento que deve ser considerado ao se ensinar o oral é a **interação**, talvez o mais característico da linguagem oral, aquele que a caracteriza como atividade eminentemente dialógica e baseada na negociação realizada durante o ato conversacional. A interação é utilizada neste trabalho como a fala entre os alunos e entre estes e os professores.

Esses elementos, entretanto, não devem ser trabalhados à maneira do paradigma da Apresentação, Prática, Produção (*PPP – Presentation, Practice, Production*), baseado na apresentação de uma amostra de linguagem e em sua repetição que, como aponta Willis (1996:134), pode dar ao aluno a ilusão de que domina a estrutura que produz em sala de aula mas, fora dela, pode não usá-la ou usá-la incorretamente. Uma das alternativas é partir de elementos

que têm motivação cultural, como os gêneros do discurso ou a análise do discurso, ou ainda, como propõe McCarthy (1998:67), partir dos três Is: Ilustração, Interação, Indução (*Illustration, Interaction, Induction*).

A abordagem proposta pelo autor consiste em expor o aluno a dados reais, para que possa interagir com colegas e professores para falar sobre a língua, mesmo que na língua materna, mas como forma de partilhar opiniões, quebrar barreiras culturais e estereótipos, entre outras possibilidades para, finalmente, tirar conclusões sobre como a língua-alvo é realizada no discurso e em gêneros.

Os oito fatores apresentados – seqüências, redundância, formas reduzidas, hesitação, linguagem coloquial, velocidade de emissão do discurso, acento-ritmo-entoação e interação (Brown, 1994) – devem ser trabalhados em sala de aula de forma a transmitir ao aluno a sua importância para que o discurso seja negociado de forma mais eficiente, pois todos eles, de uma forma ou de outra, influenciam a produção e a compreensão oral. É claro que não se pode trabalhar todos simultaneamente. É necessário que haja por parte do professor um vasto repertório de técnicas que possibilitem o ensino desses aspectos em momentos distintos, sempre acompanhado da conscientização sobre a importância de cada um deles para a eficiência na comunicação e também associados a outros fatores e diferenças individuais, conforme veremos a seguir.

1.3.2 – Tipos de atividades de produção oral em sala de aula

O ensino da produção oral deve refletir, ao máximo possível, interações autênticas. Mas como ensinar alunos iniciantes a interagir espontaneamente se ainda não possuem um domínio discursivo, lexical ou gramatical do idioma, ou seja, não possuem competência comunicativa (Hymes, 1972)?

Talvez um dos segredos esteja em ensinar a língua oral a partir de pequenas trocas ou turnos conversacionais, da mesma maneira que são utilizadas pelos interlocutores no dia a dia.

Destaco, entretanto, o fato de que toda conversa é espontânea, mas seu oposto também é verdadeiro, pois temos na conversa rotinas instituídas, frases feitas e muitas expressões que utilizamos quando falamos espontaneamente

(Nunan, 1999:227). É possível adotar, dessa forma, uma postura para o ensino da língua oral partindo das rotinas, consideradas por Bygate (1987:23) como ‘modos convencionais de se apresentar informações’ que, por sua vez, podem ser subdivididas em rotinas informacionais ou sociais e rotinas interacionais ou de serviço.

A classificação proposta pelo autor, entretanto, é passível de questionamento, pois se considerarmos eventos como um almoço ou jantar de negócios, por exemplo, estes recaem num meio caminho entre o social e o serviço, pois ambas as funções serão desempenhadas nesse evento, mesmo considerando-se as diferenças culturais – para algumas culturas, o simples fato de estar almoçando com um cliente envolve a discussão de tópicos profissionais; já em outras, o almoço tem um cunho particularmente social (Mole, 1992; Doblinski, 1997). Outro ponto que não é levantado pelo autor, mas que pode ser facilmente inferido é que, se se tratam de rotinas convencionalizadas, tratam-se de gêneros discursivos.

Com base nesses elementos, as práticas orais em sala de aula podem obedecer às convenções sociais, de forma a levar o aluno a produzir em língua estrangeira formas e usos presentes no meio social no qual ele deverá interagir. Brown (1994:266-268) sugere os seguintes tipos de prática oral: imitativa, intensiva, responsiva, transacional, interpessoal e extensiva.

A prática imitativa ainda é um tanto controversa para muitos professores, principalmente para aqueles que dizem ensinar a partir de uma metodologia comunicativa. Qual a validade de uma prática centrada na memória em metodologias modernas, mais centradas no aluno e na aprendizagem do que no professor? Brown (1994:266) afirma que os famosos *drills* “*oferecem ao aluno oportunidade de ouvir e de repetir oralmente certos trechos que podem apresentar algumas dificuldades lingüísticas – tanto fonológicas quanto gramaticais. Oferecem prática limitada através da repetição e permitem focar apenas um elemento numa atividade controlada, ajudando a estabelecer certos padrões psicomotores e associar as formas gramaticais selecionadas com um contexto apropriado*”.

A prática imitativa tem por objetivo a acuidade, ao passo que as demais visam à fluência. Nessas práticas, os alunos participam ativamente da produção lingüística através de: trabalhos em pares, respostas a perguntas

autênticas, diálogos, conversações e, por fim, geralmente para alunos em níveis mais avançados, práticas monológicas, nas quais os alunos podem preparar discursos ou apresentações.

Ur (1996:84) propõe sete tipos de práticas ao apresentarmos novas estruturas aos alunos, indo da acuidade à fluência. O modelo proposto pela autora inclui os seguintes tipos de prática: conscientização, exercícios controlados, exercícios significativos, prática significativa guiada, composição livre de frases, composição discursiva e prática livre.

A conscientização consiste em criar oportunidades para que os alunos encontrem a estrutura ou a função que está sendo ensinada em algum tipo de discurso autêntico e, a partir daí, possam desenvolver tarefas com foco na forma e no significado, similares ao que McCarthy (1998:67) denomina Ilustração.

Os exercícios controlados são predeterminados pelo professor de forma a dar segurança ao aprendiz e também por envolver fatores secundários à fala, tais como a entoação e a pronúncia. Ao trabalharmos com turnos conversacionais, torna-se mais fácil tanto para o professor, pois pode focar no que está sendo produzido, quanto para o aluno, que passa a ter maior domínio sobre o que está produzindo. Uma das razões para se trabalhar com turnos conversacionais ou pares adjacentes está ligada ao fato de que o falante nativo produz enunciados curtos, que são facilmente desmembrados em frases; logo, torna-se desnecessário o ensino de grandes orações com estruturas complexas, uma vez que a comunicação real ocorrerá em enunciados menores (Brown & Yule, 1983:26). Outro fator importante está relacionado ao fato de que as conversas podem ser analisadas em termos de rotinas e, por serem rotinas, são altamente convencionalizadas, logo, pertencem a um gênero específico e são previsíveis.

Outro elemento, talvez o mais significativo, seja a questão dos gêneros do discurso, uma vez que cada meio social tem valores e significados específicos, tendo, conseqüentemente, gêneros específicos. Kress (1985:6-7) sinaliza que esses valores e significados são articulados lingüisticamente de modos sistemáticos, pelo simples fato de que a língua sempre se manifesta a partir de textos que se originam de situações sociais específicas e configuram-se em formas convencionalizadas: os gêneros do discurso (Kress, 1985:18-19)

As práticas controladas, portanto, consistem em fazer com que os alunos produzam as estruturas que estão sendo ensinadas com exemplos fornecidos pelo professor ou pelo livro didático. O foco para esse tipo de exercício é a acuidade, uma forma de incentivar o aluno a produzir a estrutura de forma adequada para, em seguida, realiz exercícios significativos, nos quais as respostas ainda são controladas, mas o aluno têm uma escolha limitada de vocabulário. Na prática significativa guiada, os alunos formam sentenças criadas por eles mesmos, embora ainda tenham que usar a estrutura que está sendo ensinada. Nas duas próximas etapas, passam da composição livre de sentenças a partir de algum estímulo visual ou situacional para, em seguida, na composição discursiva, realizarem uma discussão de acordo com a tarefa designada de forma a produzir livremente a estrutura em foco. Finalmente, na prática livre, cujo foco será a fluência, os alunos produzem livremente sem instruções específicas sobre o uso da estrutura.

Embora possamos atribuir uma certa herança behaviorista aos primeiros passos no modelo proposto por Ur, o que se verifica na prática é um aumento da motivação e da auto-estima do aluno, pois a prática é realizada em passos, nos quais são apresentadas pequenas trocas em turnos e que podem ser facilmente transferidas para o dia a dia do profissional em seu contexto de trabalho. Outro fator importante é também o papel do professor que, nos primeiros momentos, controla a atividade fornecendo elementos lingüísticos, mas, com o desenvolvimento das atividades, vai assumindo o papel de monitor, interferindo nas práticas somente se solicitado e para fornecer *feedback* sobre o desempenho de cada um.

Outro aspecto importante desse tipo de seqüência para a produção oral é o foco na prática, pois os alunos engajam-se desde o primeiro momento em diversas formas de interação, trabalhando individualmente, em pares e em grupos.

1.3.3 – Características interacionais no ensino da produção oral

As considerações sobre o ensino da produção oral que apresentei até este ponto abordaram aspectos pedagógicos e metodológicos em sala de aula

e o papel do aluno e do professor, bem como o lugar do ensino da produção oral no ensino de línguas estrangeiras.

Julgo importante, porém, tecer considerações sobre os estudos de análise da conversação e de análise do discurso e sua influência no ensino de línguas, principalmente três unidades consideradas fundamentais ao ensino: os turnos conversacionais, os pares conversacionais (ou adjacentes) e os marcadores conversacionais (McCarthy, 1998:50), uma vez que a proposta de ensino oral aqui apresentada sugere focar pequenas trocas e as justificativas para isso encontram-se nos itens expostos anteriormente.

a – Turnos conversacionais

O sistema de tomada de turno (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) é uma operação básica da conversação diária e os turnos conversacionais são uma característica universal, embora apresentem diferenças no plano cultural (McCarthy, 1998:57), pois algumas culturas, como é o caso dos japoneses, por exemplo, toleram longas pausas entre os turnos. Diversos são os fatores que influenciam a tomada de turnos, podendo ocorrer falas simultâneas, sobreposições de vozes, pausas, silêncios, hesitações, reparações e correções (Marcuschi, 1991:23-33).

No contexto empresarial, esse fator pode influenciar toda uma negociação, conforme mostra os trabalhos de Garcez (1991, 1993), que estudou negociações entre culturas e como as diferenças interculturais podem interferir no processo.

Esses fatores são de extrema importância para o ensino de inglês no contexto empresarial, pois não é suficiente que se ensine apenas a língua; fatores culturais e sua influência na interação com estrangeiros são de extrema importância, principalmente se levarmos em consideração o fato de a interação atualmente ocorrer com pessoas nas mais diversas partes do mundo e o aluno deve estar consciente dessas diferenças culturais e conversacionais que influenciam o seu contato com falantes de inglês ao redor do mundo e a consciência sobre a percepção de que algumas culturas estrangeiras jamais assaltam o turno ou realizam turnos sobrepostos com menor ou nenhuma frequência podem influenciar a interação com estrangeiros.

b – Pares conversacionais

Embora o termo par adjacente tenha sido introduzido por Schegloff & Sacks (1973), Marcuschi (1991:35) denomina par adjacente ou par conversacional uma unidade estrutural mínima de interação que consiste de “*uma seqüência de dois turnos que co-ocorrem e servem para organização local da conversação*”, como por exemplo pergunta/resposta, cumprimento/cumprimento, pedido de informação/resposta, convite/aceitação-recusa, dentre outros.

O recurso de se utilizar pares adjacentes no ensino de línguas estrangeiras é de extrema eficiência, pois o aluno tem contato com uma troca significativa que pode ocorrer em seu contexto, tendo a oportunidade de praticar em sala de aula amostras de linguagem que serão futuramente empregadas na interação com falantes de inglês.

A característica dessas trocas no ensino de línguas, conforme apontadas por McCarthy (1998:53), é que o repertório do aluno geralmente é composto pela habilidade de responder à pergunta que na maioria das vezes é feita pelo professor, havendo ainda a expectativa do aluno de receber a resposta do professor associada a um comentário sobre seu desempenho.

No contexto empresarial, por se tratar de uma interação profissional, as trocas geralmente incluem rotinas informacionais, nas quais o interlocutor solicita informações específicas tais como localizações, sendo, portanto, uma forma eficiente de apresentar itens lingüísticos e funções aos alunos.

c – Marcadores conversacionais

Sinclair & Coulthard (1975:22) usam o termo transação para caracterizar trechos de fala identificados por certos tipos de atividade e seus limites, como é o caso, por exemplo, do discurso do professor em sala de aula ser marcado por elementos como *okay, right, good, now*, toda vez que vai iniciar uma nova atividade.

A conversação tem por característica ocorrer em determinado contexto no qual os participantes estão engajados (Marcuschi, 1991:17), o que torna difícil imaginar trocas sem que utilizem ou se reconheçam tais marcadores.

Dois são os fatores que influenciam essa marcação (McCarthy, 1998:50-51): o primeiro é o problema da conscientização de que a sinalização é parte lingüística integrante da língua-alvo e que pode afetar a interação caso o aluno/interlocutor não conheça o funcionamento da língua estrangeira ou não saiba que simplesmente dizendo *well* o seu interlocutor está mudando de assunto ou se preparando para ir embora. Isso leva ao segundo fator, que é principalmente lexical, ligado ao fato do mecanismo presente na língua-alvo e na língua materna, ou seja, é necessário que o aluno aprenda se os mecanismos das línguas, materna e estrangeira, são os mesmos.

Esses marcadores podem ser classificados em três tipos: *verbais*, *não-verbais* e *supra-segmentais*. De acordo com a classificação de Marcuschi (1991:62-63), os marcadores verbais são aqueles formados de expressões altamente estereotipadas e usadas com grande freqüência na conversação cotidiana; os marcadores não-verbais referem-se a fatores paralingüísticos que interferem na conversação, principalmente os gestos e as expressões faciais e os supra-segmentais incluem pausa e tom de voz, que são de natureza lingüística mas não de caráter verbal. Dolz & Schneuwly (1998:57) apresentam os fatores não-lingüísticos que interferem na comunicação oral através do seguinte quadro:

Meios paralingüísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros...	atitudes corporais, movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas...	ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico...	hábitos, trajes, cabelo, óculos, características pessoais...	lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração...

Quadro 2 – Fatores não-lingüísticos da comunicação oral, segundo Dolz & Schneuwly (1998)

Uma das funções dos marcadores está ligada ao fenômeno da hesitação, que exerce um papel crucial na conversação e que se refere ao planejamento cognitivo que o falante faz de sua interação, conforme apontamos anteriormente quando discutimos os fatores que interferem na produção oral.

A questão com que o professor de língua deve se preocupar, portanto, é se os mecanismos transacionais presentes na língua materna do aluno são os

mesmos presentes na língua-alvo que ensina e de que formas esses fatores podem ser ensinados. Muitas vezes o aluno utiliza mecanismos de sua língua materna ao usar a língua estrangeira, como reportado no estudo de Gonçalves (2000), em que alunos aprendendo espanhol transpõem marcadores em português, como '*olha*', '*bom*', '*né*', '*certo*' e '*tá*' para a língua estrangeira.

Ao considerarmos esses três aspectos conversacionais no ensino de produção oral, dois outros fatores devem ser levados em consideração: as características do gênero e os fatores contextuais. As características genéricas vêm à tona pelo simples fato de os participantes terem um envolvimento com eventos lingüísticos específicos e, mesmo que inconscientemente, fazerem uso das estruturas genéricas presentes no textos que usam em seu cotidiano, ou seja, o usuário tem um conhecimento dos gêneros que utiliza ou que circulam em seu meio social. Discutirei a questão dos gêneros do discurso e suas características no item 1.5 deste capítulo .

As questões relativas ao contexto exercem outro tipo de influência no ensino/aprendizagem da linguagem oral. McCarthy (1998:65) aponta, por exemplo, a elipse, ou seja, alguns elementos podem estar elípticos lingüisticamente numa conversa, mas em função do contexto em que a conversa se desenvolve e dos papéis dos participantes, os elementos podem ser facilmente inferidos pelos interlocutores.

A densidade lexical também pode ser outro desses fatores, pois segundo o autor (McCarthy, 1998:65), ela pode ser baixa em situações nas quais a língua é gerada em função de atividades que estão sendo desenvolvidas no momento em que se fala, como por exemplo cozinhar ou trocar um item da mobília da casa. Segundo o autor, esses assuntos devem ser trabalhados em sala de aula, principalmente pela importância de itens como os dêiticos.

1.3.4 – A avaliação do oral

Avaliar a produção oral é uma tarefa árdua para o professor e estressante para o aluno; colocado de maneira simples e direta, como fazem Brown & Yule (1983:102), avaliar a produção oral é uma dor de cabeça.

Por outro lado, a literatura sobre avaliação é vasta e apresenta muitas questões complexas. Seria ilusório tratar de todas as questões envolvidas na tarefa de preparar instrumentos de avaliação. Abordarei o assunto apenas com o objetivo de ilustrar as questões que me servirão como ponto de partida para embasar teoricamente os aspectos sobre avaliação presentes nos cursos descritos neste trabalho.

Basicamente, o que observamos são duas tendências em avaliação: uma formativa e outra sumativa². A avaliação formativa tem por objetivo verificar o conhecimento dos alunos no processo de formar competências e habilidades, com o objetivo de ajudá-los a continuar seu processo de crescimento (Brown, 1994:375). A avaliação sumativa, por seu turno, tem por objetivo habilidades e conhecimentos específicos, geralmente em um curto espaço de tempo, ocorrendo quase sempre ao final de uma unidade, módulo ou curso.

A avaliação pode ser pensada, com base nessas duas possibilidades, como um reflexo do que se desenvolve na sala de aula, ou seja, tipos de atividades com as quais os alunos estejam familiarizados. Não é isso que geralmente presenciamos no dia-a-dia: testes totalmente desvinculados das situações de ensino e com exercícios diferentes daqueles desenvolvidos em sala, na maioria das vezes, com o que os alunos denominam 'pegadinhas', isto é, algo que não foi feito em sala de aula.

Para que a avaliação seja eficiente, Brown (1994:384-386) apresenta quatro princípios que devem ser seguidos na sua elaboração:

- (1) *princípio da preparação* – o aluno deve ter preparação para a avaliação e saber o que o espera para que trabalhe com o fator ansiedade de maneira adequada;
- (2) *princípio da validade* – o aluno deve saber o quê será avaliado e deve sentir que é válido, com *layout* claro, instruções transparentes e nível de dificuldade adequado;

² Utilizo o termo 'avaliação sumativa' com base no *Glossário de lingüística aplicada* (Almeida Filho & Schmitz, 1998)

- (3) *princípio da autenticidade* – as tarefas da avaliação devem ser autênticas e a linguagem a ser utilizada deve estar contextualizada;
- (4) *princípio do resultado* – o aluno deve receber a informação sobre sua competência o mais rápido possível, pois é um fator que pode influenciar sua motivação.

Para o professor, a avaliação deve também funcionar como um elemento para analisar seu papel de professor e se seu desempenho está atingindo os objetivos esperados. Ur (1996:34) apresenta razões para a avaliação e sugere que o professor se questione e reflita criticamente sobre elas para que possa ter claramente para si o objetivo e a função da avaliação no ensino/aprendizagem do idioma.

As avaliações podem ainda variar em diferentes tipos. Os mais comuns são os testes de proficiência, cujo objetivo é não se limitar a um conteúdo específico ou a uma habilidade específica na língua-alvo. São, geralmente, de múltipla escolha sobre gramática, vocabulário, leitura, compreensão oral e escrita. Podemos citar o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) como um exemplo de teste de proficiência. Os testes de diagnóstico objetivam diagnosticar um aspecto específico da língua-alvo. Os testes de rendimento (*achievement tests*) estão diretamente ligados a uma lição ou unidade específica, e os testes de atitude têm o propósito medir a capacidade do indivíduo para aprender a língua estrangeira.

Quanto às perguntas utilizadas em avaliações, existem basicamente dois tipos: isoladas (*discrete*) e integrativas. Para as perguntas do tipo isolada, existe apenas uma resposta correta, ao passo que, nas do tipo integrativa, vários itens ou habilidades podem ser testados em uma mesma pergunta. Scrivener (1994:182-184) apresenta os seguintes tipos mais comuns de técnicas com perguntas isoladas: completar sentença com palavras, múltipla escolha, usar palavras dadas, transformar a palavra dada, transformar sentenças, reorganizar palavras, encontrar e corrigir erros, completar com palavras baseado em uma situação, verdadeiro ou falso, certo e errado, ligar frases, fotos, pedaços de sentenças, nomenclatura gramatical, quebra-cabeça entre outras.

Para avaliar o oral, Brown & Yule recomendam o uso de uma tabela na qual se registra o desempenho oral do aluno para que se possa usá-la mais tarde para dar *feedback* ao aluno e também para que se acompanhe o seu desenvolvimento. De acordo com o proposto pelos autores (Brown & Yule, 1983:104) essa tabela deve conter: a data, o tipo de discurso requerido, a correção gramatical, a apropriação do vocabulário, fluência, pronúncia e outros fatores que podem interferir na produção oral do aluno.

Quanto aos princípios que subjazem à avaliação do oral, os autores apontam:

- (a) eliciar discurso que tem um propósito;
- (b) eliciar amostras curtas de discurso;
- (c) eliciar discurso organizado ou estruturado;
- (d) controlar o *input*;
- (e) quantificar a noção de 'eficiência comunicativa'.

Esses princípios retomam, na verdade, o ponto inicial: as avaliações devem refletir fielmente o que foi desenvolvido em sala de aula, daí o fato de se iniciar por eliciar o conhecimento do aluno, com ênfase em amostras curtas, que reflitam, na verdade, sua habilidade conversacional através de um discurso coerente, para que se possa avaliar sua eficiência comunicativa.

1.4 – Fatores sócio-afetivos e individuais e sua influência no ensino/aprendizagem

Os desenvolvimentos da Lingüística Aplicada caminham paralelamente aos desenvolvimentos da Psicologia, como pode ser facilmente verificado pela influência, por exemplo, das escolas behavioristas, cognitivistas ou construtivistas na metodologia de ensino de línguas.

Em função disso, a preocupação com fatores afetivos tem crescido nos últimos anos, havendo, atualmente, uma preocupação maior com questões como representações, inteligências múltiplas, aprendizagem reflexiva, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem, identidade, entre

várias outras. As pesquisas em ensino/aprendizagem também afirmam que há a influência de fatores individuais (cf. Ellis, 1994; Brown, 1994, entre outros).

No ensino instrumental, essas preocupações ocupam lugar primordial, principalmente pelo fato de o enfoque recair em habilidades específicas, fugindo do ensino enfocando as quatro macro-habilidades. Para alguns alunos, parece difícil a idéia de ter aulas em língua materna, por exemplo, para se aprender a ler textos técnicos de sua área em inglês, o que exige todo um trabalho de conscientização – este, talvez, um dos estágios mais importantes no ensino instrumental.

Em se tratando de ensino em empresas, por outro lado, é necessário que se leve em conta diversos fatores que podem influenciar o aprendizado, principalmente questões hierárquicas, como já aponte quando discuti a análise de necessidades no item 1.2.1, mas, num grau mais elevado, a noção de diferenças individuais, a motivação, as representações e, principalmente, a questão da identidade do aprendiz.

Por exercer um papel essencial no processo de ensino/aprendizagem, o professor deve estar apto a focar a individualidade de cada aprendiz, o que, por outro lado, irá auxiliar na detecção de fatores que possuem em comum (Williams & Burden, 1997:88-110).

Acredita-se que as características individuais de cada aprendiz os levem a um aprendizado de maior ou menor sucesso. Muitos professores, por exemplo, afirmam que alunos mais extrovertidos tendem a interagir mais facilmente em atividades de sala de aula e em situações de interação fora da sala de aula do que uma pessoa introvertida, por exemplo.

Um dos pontos de partida para analisarmos as diferenças individuais no aprendizado de uma língua estrangeira são as características apresentadas por aprendizes que tiveram sucesso no aprendizado de alguma língua estrangeira. Supostamente, as características por eles apresentadas podem auxiliar outros no aprendizado do idioma. O estudo de Rubin (1975), baseado em fatores pessoais, apresenta o 'bom aprendiz' como aquele que está apto a usar estratégias que incrementem seu aprendizado. Pela observação das estratégias utilizadas por esse aprendiz, o professor pode transferi-las para outras situações de aprendizagem e instrumentalizar alunos com um desempenho abaixo do esperado a utilizar estratégias.

Diversos são os estudos que tratam da influência das diferenças individuais no ensino/aprendizagem de inglês como segunda língua e como língua estrangeira (Skehan, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1985 e 1994; Brown, 1987 e 1994; Lightbown & Spada, 1999, entre outros). Estes estudos, no entanto, variam em diversas dimensões relacionadas a personalidade, motivação, estilo de aprendizagem, atitude e idade.

O quadro a seguir ilustra quatro pesquisas sobre diferenças individuais; nele podemos observar estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990 e as diferenças entre eles:

Skehan, 1989	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atitude 2. Motivação 3. Estratégias de aprendizagem 4. Fatores afetivos e cognitivos: extroversão/introversão, vontade de arriscar, inteligência, dependência do campo, ansiedade
Larsen-Freeman & Long, 1991	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade 2. Fatores sócio-psicológicos: motivação, atitude 3. Personalidade: auto-estima, extroversão, ansiedade, vontade de arriscar, sensibilidade à rejeição, empatia, inibição, tolerância à ambigüidade 4. Estilo cognitivo: dependência/ independência do campo, oral/visual, analítico/gestalt 5. Especialização no hemisfério (cerebral) 6. Estratégias de aprendizagem 7. Outros fatores (p.ex. memória, sexo)
Ellis, 1985 e 1994	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crenças 2. Estado afetivo 3. Idade 4. Atitude 5. Estilo de aprendizagem 6. Motivação 7. Personalidade
Brown, 1987 e 1994	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variações cognitivas: indução/dedução, dependência do campo, hemisférios cerebrais 2. Fatores de personalidade: auto-estima, inibição, vontade de arriscar, ansiedade 3. Fatores socioculturais

Quadro 3 – Pesquisas sobre diferenças individuais nas décadas de 80 e 90

A partir da análise do quadro, existem duas possibilidades para se estudar as diferenças individuais (Skehan, 1989; Ellis, 1994): uma abordagem centrada na hierarquia, que faz predições sobre como uma diferença individual específica afeta o aprendizado, de que forma os alunos usam a língua-alvo em contextos reais, ou seja, uma abordagem de tradição naturalista. Uma outra possibilidade, de tradição confirmatória, é a abordagem concatenativa, com

estudos exploratórios que examinam os modos como os alunos aprendem a língua-alvo com base em uma pergunta de pesquisa.

As classificações variam de acordo com os tipos de abordagens apresentadas: os estudos naturalistas apresentam fatores diferentes daqueles obtidos com base em estudos centrados numa abordagem de cunho exploratório, embora todos tratem das diferenças individuais.

Dentre os diversos fatores individuais e socioculturais apresentados como influências no ensino de línguas estrangeiras, abordarei apenas aqueles que receberam um tratamento diferenciado em minhas aulas e para os quais desenvolvi atividades nos materiais didáticos para o respectivo curso, conforme apresentarei no capítulo 4 – Percurso interpretativo. Tais fatores exerceram grande influência tanto em meu trabalho de preparação dos materiais quanto em minhas aulas propriamente ditas, apresentando características relevantes no contexto empresarial e que influenciam o ambiente da sala de aula na empresa. Dessa forma, portanto, apresentarei considerações teóricas sobre os seguintes itens: conscientização, auto-estima, identidade, ansiedade, estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem.

1.4.1 – Conscientização

Embora a conscientização seja um elemento de longa tradição no ensino instrumental, julguei necessário revisitar a teoria de Paulo Freire sobre essa noção, pois este trabalho tem a conscientização como um de seus focos centrais.

Por outro lado, justifico esta escolha também com base no fato de que autores de diversas áreas, principalmente aquelas ligadas à reflexão, à linguagem e à educação, reconhecem o pioneirismo do trabalho de Freire. Fairclough (1989:247), por exemplo, em *Language and Power*, cita Freire como referência ao tratar da conscientização crítica.

Existem, ainda, diversos outros trabalhos de base freireana em outras partes do mundo, como, por exemplo, o trabalho de Fritze (1999) na Holanda e o trabalho de Facundo (1999) nos Estados Unidos, entre diversos outros em outros países.

Embora seja crença corrente nos meios educacionais que foi Paulo Freire quem cunhou e divulgou o termo 'conscientização', o próprio autor (Freire, 1980:25) afirma que se acredita ter sido ele o autor do 'estranho vocábulo', mas foi criado, na realidade, por volta de 1964 por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros. O termo foi traduzido e divulgado no exterior, ainda segundo Freire, por Hélder Câmara e, por acreditar que a educação seja um 'ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade', a palavra passou a fazer parte do seu vocabulário.

A conscientização, a partir da concepção freireana, baseia-se na relação consciência-mundo e sugere que assumamos uma posição utópica frente ao mundo, transformando o conscientizado em fator utópico. Utópico, entretanto, não deve ser entendido como irrealizável, mas sim como "a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (Freire, 1980:27).

Devemos lembrar também que a conscientização é um processo, ou seja, não é algo que acontece de um momento para o outro; é necessário, em primeiro lugar, que o indivíduo compreenda o seu lugar no mundo, que seja capaz de apreender os dados da realidade à sua volta, associado ao fato de que ninguém sabe tudo e nem ignora tudo. Esse processo de apreensão também é realizado pela compreensão das causas da existência do indivíduo no mundo, daí as três formas de consciência distinguidas por Freire (1971:113):

- (1) a *consciência mágica*: a não-consciência das contradições sociais na sociedade, uma aceitação da vida como ela é, sem questionar as injustiças contra o próprio indivíduo;
- (2) a *consciência ingênua*: um avanço através da percepção de seus próprios problemas, embora sem os conectar ao mundo, vistos apenas como 'coincidências';
- (3) a *consciência crítica*, pela qual são feitas as conexões das contradições socioeconômicas da sociedade.

No nível de consciência mágica, o indivíduo não tem a percepção clara de seu papel no mundo e aceita tudo de forma passiva e sem questionamentos. A partir do momento em que começa a perceber-se como membro participante de um meio social, começa, já no nível da consciência ingênua, a buscar uma apreensão de seu papel e essa consciência e os questionamentos inerentes serão deflagrados no nível da consciência crítica.

Ao pensarmos o papel da conscientização no ensino, devemos entendê-la como um processo de despertar, uma passagem pelos três níveis de consciência, um modo pelo qual o indivíduo vai aos poucos percebendo o seu papel no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, um papel que traz consigo elementos de seu meio social, profissional, familiar, bem como todos os outros papéis que desempenha em sociedade, uma ligação direta com sua identidade, um caminho que nos leva numa direção diametralmente oposta à “educação bancária” criticada por Freire (1970:59). A visão ‘bancária’ concebe a educação como “*o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos*” (Freire, 1970:59), ou seja, o educador é o detentor de todo o conhecimento e o educando é o receptor passivo, desprovido de visão crítica ou de participação no processo. Isso não quer dizer, entretanto, que todos os indivíduos passem pelos mesmos processos; para alguns, o próprio fato de buscar um curso de idiomas que proporcione um desenvolvimento em sua carreira significa que já passaram por questionamentos, não se encontrando mais num nível ingênuo de consciência.

Na concepção “bancária” de educação, o educador é sempre aquele que sabe, que provê, que pensa, que escolhe, que tem algo a dizer a um ser “vazio”, que está diante de si para ser “preenchido” com seu conhecimento, uma mera transferência de conteúdos, como se a educação pudesse ser assim equacionada. Embora estejamos vivendo um período de transformações no ensino, no qual há uma profusão de novos métodos e novas tecnologias à disposição para um ensino diferenciado, assim como novas visões sobre o papel do aprendiz, da aprendizagem e do professor, grande parte da educação ainda acontece a partir do paradigma “bancário”.

No ensino de línguas estrangeiras em escolas de idiomas, observo, principalmente a partir de minha própria experiência e de relatos de outros colegas no dia-a-dia ou em encontros destinados a professores de inglês, um

cenário semelhante: professores com uma visão estruturalista e centralizadora e com pouca ou nenhuma formação específica na área, geralmente resumida ao conhecimento do idioma adquirido em viagens ou em períodos vividos no exterior, mas desprovidos de uma formação educacional, ou ainda a presença de falantes nativos do idioma que residem no Brasil há algum tempo e, na ausência de empregos na área em que atuam e pela própria situação socioeconômica do país, com altíssimo índice de desemprego, encontram-se na função de professores de línguas. Não **são** professores, mas **estão** professores enquanto oportunidade melhor não surja.

Em função dessa realidade que vivenciamos na área de ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente no ensino instrumental, a conscientização tem adquirido um *status* cada vez mais importante. O conceito em sua acepção freireana é amplamente divulgado e aplicado na educação em seu sentido mais amplo, principalmente a partir do trabalho seminal de Paulo Freire na alfabetização de adultos.

Podemos utilizar, quando tratamos do ensino de línguas, a definição proposta por Scott (1986:2), que considera a conscientização como um elemento que visa a “*garantir aos alunos que entendam, mentalmente e emocionalmente, o **porquê** aprendem e praticam as habilidades ensinadas, **como** o fazem individualmente, e **até que ponto** as estratégias propostas são eficazes*”. Por tratar da questão do processo de leitura, Scott inclui em sua definição “*o que o processo de leitura envolve*”; por estar tratando do ensino da produção oral, considerarei apenas a primeira parte da definição.

O ensino de estratégias *per se*, entretanto, não é o suficiente, pois a conscientização envolve a atitude e a abertura para que se corrijam concepções e para que se aumente a auto-estima ao se promover a compreensão que subsume o processo de aprendizagem.

Scott (1986:4) propõe, ao tratar do ensino da leitura instrumental, três níveis de conscientização sobre o conteúdo dos cursos. O primeiro nível diz respeito ao descaso em informar o aluno sobre o que ele está estudando: dão-se apenas ordens do tipo ‘Abra o livro’ ou ‘Faça o exercício’, sem que haja nenhuma razão aparente para o fato; o aluno apenas obedece às ordens do professor. Um segundo nível diz respeito ao simples anúncio do conteúdo que vai ser desenvolvido, algo como ‘Hoje vamos estudar o presente perfeito’ ou

‘Unidade 2: Onde fica o correio?’, embora não se explicitem os benefícios desse conteúdo para o aluno, nem se faça um exame ou discussão do que vai ser desenvolvido. O terceiro nível, por sua vez, diz respeito a por que os alunos estão estudando aquele conteúdo especificamente, havendo várias explicações para que tal tarefa não seja feita, dentre elas o simples fato de não haver tempo hábil para isso.

Esses níveis propostos por Scott revelam o descaso com que o aluno é visto na sala de aula e, mais que isso, a total falta de interesse por parte de alguns professores em relação às necessidades do aluno, sua motivação, seu estilo de aprendizagem e seu papel como cidadão.

No contexto empresarial, posso acrescentar a esses fatores um outro de extrema importância e que se revela cada vez mais emergente nesse contexto, que é a preocupação com a equação custo-benefício, também já apontada na discussão sobre análise de necessidades. Além de ter uma preocupação com as necessidades para as quais o curso se destina, o aluno no contexto empresarial preocupa-se também com o fato de avaliar se o que está sendo desenvolvido vai ao encontro do que foi proposto e se esses fatores estão conjugados aos valores sendo desembolsados pela empresa.

Eis aqui o lugar primordial da conscientização na situação de ensino de línguas para fins instrumentais: é necessário que o aluno participe de seu processo de ensino/aprendizagem. É necessário que ele saiba o papel de cada um dos elementos componentes do processo e que importância cada um deve ter: seu papel como aprendiz, o papel do professor, o papel da escola, o papel do livro didático, o papel da lição de casa, o papel da pronúncia, o papel do vocabulário, das macro-habilidades. Enfim, todos os pré-requisitos necessários para que o processo de ensino/aprendizagem atinja os objetivos desejados, para que o aluno não assuma o papel passivo de que está na sala de aula para receber conteúdos, mas sim que os conteúdos desenvolvidos em sala tenham a sua participação, que esses conteúdos possam ser alterados, ampliados ou reduzidos de acordo com suas necessidades, que não sejam desenvolvidos simplesmente por estarem no livro, mas por haver um fim preestabelecido por ele, pelo professor e pela sua necessidade. E o elemento para que se atinjam todas essas metas é a conscientização.

E, por último, mas não menos relevante, é importante lembrar que a conscientização não é só para o aluno, mas também para o professor e, como aponta Freire (1980), não é apenas um conjunto de técnicas, mas sim uma filosofia de educação.

1.4.2 – Auto-estima

A auto-estima, definida como as avaliações que fazemos de nós mesmos (Arnold, 1999:12), é outro dos fatores que tem exercido cada vez mais um papel importante no ensino de línguas. Branden (1991:9), por exemplo, aponta que, com exceção de problemas biológicos, todas as demais dificuldades psicológicas são relacionadas a uma auto-estima negativa. Maslow (1968), por exemplo, ao equacionar as necessidades humanas hierarquicamente em forma de pirâmide, coloca a auto-realização no topo, ou seja, essa necessidade só pode ser realizada a partir do momento em que outras necessidades mais básicas, como segurança e sobrevivência forem previamente preenchidas.

Branden (1995:258) também aponta a questão da auto-estima do professor, uma vez que ele funciona, assim como os pais, como exemplo de auto-estima, e, segundo o autor, “*professores com baixa auto-estima tendem a ser mais punitivos, impacientes e autoritários*”.

No ensino em contextos profissionais, a auto-estima é um fator de extrema importância, principalmente se levarmos em conta que, além de lidarmos com as questões relacionadas ao trabalho, lidaremos também com as questões na sala de aula, que serão o reflexo do indivíduo em seu meio social mais amplo; logo, no seu desempenho como aluno estarão inerentes questões do seu desenvolvimento como membro da sociedade em que vive fora e dentro do contexto empresarial.

Quando consideramos, por exemplo, indivíduos em escalões operacionais ou de produção em oposição a outros em escalões diretivos ou administrativos, a questão da auto-estima torna-se extremamente importante e de crucial relevância para o ensino. Na verdade, o fato de profissionais de setores operacionais e/ou de produção freqüentarem cursos de idiomas é um fato relativamente recente para o ensino de línguas e que, presumivelmente,

está ligado aos novos paradigmas trazidos com a globalização, pois, até há alguns anos, as empresas não investiam em cursos para esses profissionais, apenas para funcionários de níveis gerenciais. Com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, com a horizontalização das funções (Castells, 2000a:223-299) – ao contrário das empresas com estrutura organizacional vertical ligada à hierarquia –, com a demanda por profissionais mais qualificados em toda a extensão empresarial e com o *status* do inglês como língua global (Störig, 1990; Philipson, 1992; Crystal, 1997; Brutt-Griffler, 1998), passaram-se a exigir profissionais aptos a interagir com estrangeiros nos mais diversos segmentos. Isso fez com que as empresas iniciassem investimentos em todos os seus setores hierárquicos e não apenas em cargos diretivos ou gerenciais.

O que verifico pela experiência, entretanto, é que esses investimentos são direcionados, pois as empresas não têm interesse em financiar cursos de longa duração; seu interesse reside no fato de investir no profissional para que utilize o idioma estrangeiro apenas naquela situação profissional em que é requerido. Resultando, conseqüentemente, numa crescente procura de cursos instrumentais para funcionários também em níveis operacionais e de produção.

Em função de sua posição hierárquica na empresa, os funcionários de serviços de produção não se vêem como aprendizes de idiomas, pois, culturalmente, era algo distante de sua realidade. Tornou-se necessário, portanto, uma preocupação maior com questões como a auto-estima e a identidade.

Ao ensinar nesse contexto, e esta foi uma das grandes surpresas que tive ao ensinar profissionais de níveis operacionais e de produção, percebia – e, com o tempo, constatei que todos os meus colegas de trabalho que ensinavam no mesmo contexto tinham as mesmas percepções – uma certa relutância dos alunos em estudar inglês. Por outro lado, também verifiquei que isso não estava relacionado ao fator lingüístico, mas estava num nível mais amplo e, em conversas com os alunos e em posterior troca entre os professores, percebi que existiam questões externas à sala de aula, ligadas à percepção do si-mesmo e à construção da identidade do aprendiz de línguas estrangeiras. Para lidar com isso, busquei subsídios teóricos, principalmente no trabalho reportado por Andrés (1999), no qual é relatado um estudo sobre auto-

estima e que serviu, a mim e aos demais colegas envolvidos, de base para o nosso trabalho.

A auto-estima, dessa forma, deve ser vista como um dos aspectos que o professor deve encorajar na sala de aula e, embora seja difícil de se comprovar empiricamente numa relação unívoca de causa-efeito, Williams & Burden (1997:72) afirmam “ser claro existir uma forte relação entre ter uma auto-imagem positiva e ter um bom desempenho nas tarefas de aprendizado de língua estrangeira”.

1.4.3 – Identidade

Moita Lopes (1998:304), em seu trabalho sobre os discursos de identidade em sala de aula de leitura de língua materna, afirma que “os *participantes discursivos controem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares*”, ou seja, ao construírem significados as pessoas constroem, simultaneamente, sua identidade social.

Do ponto de vista sociológico, a identidade de um indivíduo é construída a partir de elementos fornecidos pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e relações de cunho religioso (Castells, 2000b:23).

Ao pensarmos na sala de aula de língua estrangeira e no aprender freqüentando um curso, temos de ter uma visão ampla da situação sócio-histórica, e não apenas encará-lo como mais um disposto a aprender uma língua estrangeira. É preciso que todos os elementos que compõem a sua identidade sejam levados em consideração, levando-nos ao caminho inverso da massificação do ensino, direcionando-nos cada vez mais para o individual.

No contexto mais amplo da Educação, a identidade, conforme definida por Soares (2000:17-18), é a “*síntese do ser, constituída democraticamente, livre dos condicionamentos de valor de uso e troca. Etapa caracterizada na educação infantil, prolongada na juventude e consolidada na fase adulta. É o resultado de um processo no qual o respeito pelas manifestações naturais, a permissão para sua consolidação, incentivo ao desenvolvimento aprimorado e*

original se efetiva". Ou, de forma resumida, a identidade pode ser considerada como "a fonte de significado e experiência de um povo" (Castells, 2000b:22).

Essa fonte de significados é construída no contexto social do aluno, sendo, portanto, marcada pelas relações de poder. Assim, ao considerarmos o ensino em empresas, é necessário que o professor tenha em mente não só a questão do ensino, mas também o fato de que ele está ministrando as aulas em um contexto diferente daquele em que está acostumado a atuar. Não é o aluno freqüentando as aulas no ambiente do professor, mas exatamente o oposto, o professor indo ao ambiente do aluno, penetrando em seu ambiente de trabalho. Inerentes a esse contexto, estão todas as relações de poder envolvidas, o aluno será o funcionário da empresa, ou seja, o profissional/aprendiz, como optei por nomeá-lo, e não o aluno na escola de idiomas.

Minha opção em usar o termo profissional/aprendiz quando me refiro ao aprendiz tendo aula no contexto empresarial está relacionada a dois fatores ligados à minha experiência ao atuar em contextos profissionais.

O primeiro diz respeito à questão de identidade, pois o papel assumido pelo aluno é diferente daquele do aluno que vai à escola, o ambiente de sala de aula é diferente, as instalações são diferenciadas, o papel do professor é diferente e, em alguns casos, dependendo da cultura da empresa, até as técnicas de sala de aula poderão ser diferentes, dependendo da posição hierárquica do aluno e das instalações nas quais as aulas são ministradas. Em algumas empresas, por exemplo, o professor dispõe de salas de aula com todos os equipamentos de que necessita, por vezes mais modernos do que aqueles de que dispõe na escola. Em outros casos, não há um local específico para se ter aula, podendo ocorrer na mesa de trabalho do aluno ou em outros ambientes que estejam disponíveis no momento das aulas, o que pode impossibilitar o uso de recursos e técnicas que causem ruídos, como o uso de fitas cassete ou CDs, pois podem atrapalhar pessoas à volta desempenhando suas tarefas profissionais.

O segundo fator diz respeito à mudança das características do ensino de idiomas no contexto empresarial. Hoje não se fala mais em cursos de idiomas ou cursos de línguas, mas a terminologia em uso nas empresas diz respeito à contratação de 'treinamento em idiomas'. Ou seja, vemos aí a influência de

conceitos de administração e marketing no ambiente de sala de aula, pois para a empresa, o curso de idiomas é visto como mais um dos diversos tipos de treinamento que os funcionários recebem; da mesma forma que recebem treinamento em atendimento, em apresentações, em administração de tempo, em vendas e em qualquer outra área relacionada ao campo de atuação do profissional/aprendiz. Assim, o ensino de línguas assume o papel de uma habilidade que pode ser adquirida para ser utilizada como um recurso na profissão de cada um, o que nem sempre condiz com a realidade, pois muitos aprendizes apresentam habilidades altamente desenvolvidas para utilizar computadores, por exemplo, mas uma enorme dificuldade em aprender idiomas.

A inter-relação ensino/identidade, portanto, traz à tona outras questões, principalmente pela amplitude do tema, mas um dos fatores presentes no entrecruzamento entre ambos é a questão do currículo, pelo fato de “ao buscarmos compreender a constituição do ser, esbarramos, incondicionalmente, nas teorias de currículo e no entendimento do seu caráter ideológico” (Soares, 2000:28).

Silva (1999a:150) considera o currículo escolar como um documento de identidade. Segundo o autor o currículo não deve ser visto apenas em seu significado tradicional de conteúdos e disciplinas; para o autor, “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

A concepção de identidade e de currículo e sua inter-relação ou sobreposição faz do professor, portanto, um arquiteto de identidades e, por estarmos falando de profissionais adultos aprendizes de uma língua estrangeira, temos que ter a consciência de que estamos, sim, funcionando como construtores de identidades na sala de aula, porém numa fase mais desenvolvida e consolidada da identidade do indivíduo. Entram em ação aqui questões totalmente distantes da sala de aula de um curso de idiomas para fins gerais ministrado num instituto de idiomas, pois o aluno tendo aulas na empresa tem maior consciência de suas necessidades e preocupa-se com a

questão custo-benefício, o que representa um retorno à questão do perfil desse aluno – daí a minha opção em nomeá-lo profissional/aprendiz.

No campo da Lingüística Aplicada, ao abordarmos o conceito de identidade, devemos pensar no binômio *língua e identidade*, conforme aponta Signorini (1998:7). Rajagopalan (1998:41) afirma que “*a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa*”.

Orlandi (1998), por sua vez, considera a identidade um movimento na história. Para a autora (Orlandi, 1998:207), “*todo processo de significação é uma mexida (deslize) em redes de filiação (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento*”.

Ao pensarmos na construção da identidade na sala de aula – e aqui estou usando sala de aula no sentido do ambiente de trabalho como sala de aula –, a identidade passa a exercer um papel mais importante ainda, pois, aí estão envolvidas, relações de poder e, para alguns alunos, aprender uma língua estrangeira significa aprender a língua dominante. Isso também pode significar, conforme aponta Kleiman (1998:268), o caminho inverso: a perda da identidade.

Ao considerarmos o aluno aprendendo inglês em contextos profissionais, temos que levar em conta que o curso de línguas pode funcionar como um fator que, de certa forma, interferirá em sua identidade, pois o conteúdo do curso poderá levá-lo, por exemplo, a receber uma promoção, diferenciando-o dos outros colegas que não possuem a habilidade de usar a língua estrangeira com clientes ou no ambiente de trabalho. Isso aconteceu diversas vezes em minha experiência profissional; por exemplo, alunas participando de um curso de inglês instrumental para atendimento telefônico receberiam promoções de acordo com seu desempenho no curso.

A importância da reflexão sobre questões de identidade está ligada a fatores sociais e deve funcionar como um elemento para auxiliar o professor atuando nesse contexto. É necessária a conscientização sobre as diferenças entre o contexto escolar e o contexto empresarial como ambiente de ensino e

também sobre questões ligadas à identidade do aluno como ator social (Castells, 2000b:22) exercendo diferentes papéis em seu contexto. Essa situação está diretamente ligada à noção de cidadania, já que ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende, pois como cidadãos pertencemos a um espaço público e definimos o nosso ser em termos de um conjunto de direitos e deveres (DaMatta, 1997:65-95), logo essas identidades são inerentes ao aluno/cidadão e compõem o ambiente da sala de aula.

Sem dúvida alguma, tais reflexões influenciarão o conteúdo do curso de inglês instrumental, fazendo com que seja definido em função da percepção que o aluno tem de suas necessidades. Esse conteúdo irá funcionar como ponto de partida para o professor, tanto na preparação do material didático quanto ao ministrar as aulas e, mais importante, na sua relação com o aluno, pois a sua identidade como professor e todas as suas representações também permeiam esse processo.

1.4.4 – Ansiedade

Pelo fato de as abordagens anteriores ao método comunicativo terem uma preocupação menor – ou em alguns outros casos, nenhuma preocupação – com o fator humano, os estudos sobre ansiedade no ensino de línguas representam um campo de estudos relativamente novo no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e intimamente inter-relacionado a auto-estima (Brown, 1987:105). A ansiedade é um fator que há muito preocupa professores de línguas e a grande maioria é consciente do desconforto que alguns alunos sentem ao iniciar o estudo da língua estrangeira, como sinalizam Horwitz & Young (1991:xv) no prefácio de *Language anxiety*.

A pesquisa sobre a relação entre aprendizagem de línguas estrangeiras e ansiedade tem revelado resultados diversos e confusos, conforme aponta Scovel (1991:17), pois a ansiedade por si não é suficientemente simples para ser compreendida, nem um construto psicológico absolutamente estabelecido.

Os estudos sobre ansiedade demonstram existir três tipos: traço de ansiedade, estado de ansiedade e ansiedade de estado específico. O primeiro tipo está relacionado a um estado de permanente predisposição para ficar ansioso; o estado de ansiedade é apenas a apreensão que se experimenta em

determinados momentos em resposta a situações específicas. A ansiedade de estado específico diz respeito a algumas situações em que a pessoa fica ansiosa, como por exemplo numa situação em que tenha que falar em público.

Esse quadro teórico mostra, portanto, que a ansiedade está relacionada a reações emocionais e à motivação do aluno, embora as considerações do ponto de vista prático ainda não sejam suficientes para o professor ter uma postura clara em relação ao que fazer com o fator ansiedade na sala de aula. Talvez uma das premissas seja a própria identificação da ansiedade, o que pode ser feito a partir de testes, tais como o *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCA)*, proposto por Horwitz, Horwitz & Cope (1991:32-33), mas na maioria das vezes a ansiedade é reportada pelo próprio aluno ou mesmo percebida pelo professor.

O estudo desenvolvido por MacIntyre & Gardner (1991) propõe-se a dar conta do papel que a ansiedade exerce no aprendizado de línguas estrangeiras e estabelece que essa relação ansiedade/aprendizagem é moderada pelo estágio de desenvolvimento do aprendiz e por fatores determinados pela situação específica de aprendizagem. No entanto, Skehan (1989:117) argumenta que um desempenho fraco pode ser tanto a causa quanto o resultado da ansiedade.

Apresentado em Ellis (1994:483), e baseado em MacIntyre & Gardner (1991), o modelo do papel da ansiedade na aprendizagem pode ser assim configurado:

Estágio	Tipo de ansiedade	Efeito na aprendizagem
Iniciante	Muito pouca – restrita ao estado de ansiedade	Nenhum
Básico	A situação de ansiedade se desenvolve se o aprendiz desenvolve expectativas negativas baseadas nas experiências ruins de aprendizagem	O aluno espera ficar nervoso e tem um desempenho fraco
Mais tarde	Desempenho ruim e experiências de aprendizagem ruins resultam no aumento da ansiedade	Desempenho fraco continuado

Quadro 4 – O papel da ansiedade na aprendizagem

O que podemos inferir com base no modelo acima é que a ansiedade está ligada às expectativas que o aluno constrói em relação ao seu desempenho ou, ainda, ao desempenho que esperam dele, como é o caso do

contexto empresarial, uma vez que a empresa cobra resultados e estes podem ser um dos fatores que farão com que sua ansiedade aumente.

Vários são os estudos preocupados em definir ansiedade e em estabelecer suas relações com a aprendizagem de línguas estrangeiras e, embora seja algo presente em muitas salas de aula, muitos professores não sabem como lidar com esse fator. Por outro lado, outras noções que se preocupam com o lado afetivo, como o filtro afetivo proposto por Krashen (1982), parecem ser um tanto abstratas para tratar da ansiedade. Porém, se considerarmos uma outra classificação para ansiedade (Scovel, 1991), dividindo-a em debilitativa e facilitativa, a ansiedade pode tornar-se uma aliada da aprendizagem, pois a ansiedade facilitativa pode apenas ser um pequeno nervosismo inicial, inerente ao processo de aprender algo novo; se os alunos estiverem ansiosos, é importante que o professor se questione se essa ansiedade é realmente debilitativa e pode interferir no processo de aprendizagem. Ansiedade excessiva pode obscurecer o desempenho do aluno em estágios específicos da aprendizagem e com alguns tipos de atividades (Campbell & Ortiz, 1991:153): o mesmo aluno pode sentir-se bem à vontade realizando alguns tipos de tarefas, mas pode sentir-se pressionado e ansioso realizando outros, o que talvez pode estar relacionado ao estilo de aprendizagem de cada um, como veremos no próximo item.

Torna-se extremamente importante que o professor promova atividades em sala de aula nas quais os alunos tenham a chance de lidar com a sua ansiedade, tornando-a algo consciente e aprendendo como lidar com ela, como as atividades propostas por Crookall & Oxford (1991:145-150). É importante ressaltar, da mesma forma que os autores o fazem, no entanto, que essas atividades não são uma forma de psicoterapia ou psicodrama profissional, pois não é meu intuito entrar em áreas que exigem um maior conhecimento do campo psicológico; essas atividades são apenas uma resposta para se lidar com uma situação comum em sala de aula.

No caso do ensino de inglês no contexto empresarial, outro fator que se manifesta está ligado à hierarquia, devido ao fato de que, na maioria dos casos, a empresa cobra do aluno o fato de estar investindo financeiramente em sua formação e exige um retorno, geralmente em forma de resultados numéricos. Há outras pressões, como por exemplo a promessa (ou a cobrança)

de promoções ou aumentos de salário de acordo com o desempenho no curso, conforme o exposto no item 1.4.3 – Identidade.

O professor, em situações como essas, torna-se a ‘tábua de salvação’ do aluno, e a ansiedade desse aluno vai aumentar sensivelmente, na crescente expectativa do fator tempo, sempre inquirindo o professor sobre quando estará apto a agir fluentemente em situações de interação com nativos. Uma grande instituição bancária americana atuando no Brasil, por exemplo, contratou um engenheiro brasileiro como chefe do departamento que iria implantar novas agências do banco por todo o país. Esse aluno possuía nível inicial de inglês e foi dado a ele o prazo de um ano para que aprendesse o idioma. O profissional iniciou o curso com aulas diárias, pois fazia parte de seu trabalho discutir os materiais que seriam utilizados nas agências, tais como pisos e madeiras, entre outros aspectos financeiros, para os quais precisava de um intérprete. A pressão que o aluno colocava em seu professor era tanta, perguntando a toda aula “Quando vou falar fluentemente?”, que vários professores abandonaram as aulas por não conseguirem lidar com a ansiedade do aluno e com a pressão que ele exercia. Somente após conversas com o aluno sobre o processo de ensino/aprendizagem e com o início do trabalho com uma professora experiente que desenvolvia atividades para o trabalho com a ansiedade é que o curso voltou ao seu desenvolvimento normal.

Esta é apenas uma das diversas histórias que, como coordenador pedagógico, eu presenciei em meu trabalho e que me fez perceber, cada vez mais, a necessidade de trabalhar com a ansiedade dos alunos em sala de aula.

1.4.5 – Estratégias de aprendizagem

O conceito de estratégia de aprendizagem é um tanto confuso, conforme aponta Ellis (1994:529). Encontramos na literatura diversos estudos que definem estratégias de aprendizagem de diferentes maneiras, como por exemplo os estudos de O’Malley & Chamot (1985), Wenden & Rubin (1987) e Oxford (1990).

Em função desses estudos, diversas são as tipologias apresentadas por diferentes pesquisadores, embora apresentem traços comuns, pois o objetivo em todas elas é definir os mecanismos utilizados pelos aprendizes no

aprendizado da língua-alvo. Skehan (1989:94) identifica três áreas que são comuns a todas as teorias que estudam as estratégias de aprendizagem: (a) a capacidade do aprendiz de se colocar na situação de aprendizagem, (b) as predisposições técnicas, e (c) a capacidade do aluno de avaliar. Chamot & O'Malley (1985:46), por exemplo, distinguem três tipos de estratégias: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias sócio-afetivas. A taxonomia proposta por Oxford (1990:16) apresenta uma distinção maior entre estratégias diretas e indiretas e estas, por sua vez, apresentam outras subdivisões, conforme o seguinte diagrama:

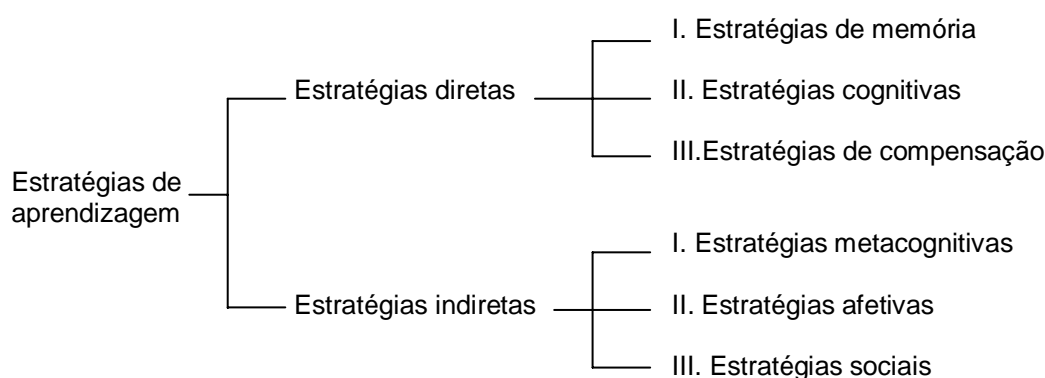


Figura 1 – Visão geral do sistema de estratégias propostas por Oxford (1990)

As estratégias de aprendizagem, conforme definidas por Oxford (1990:9), são “operações empregadas pelo aprendiz para auxiliar na aquisição, armazenagem, recuperação e uso da informação”, ou ainda, “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autônomo, mais eficiente e mais transferível para novas situações”. Apresentam as seguintes características:

1. Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
2. Permitem que os aprendizes se tornem mais autônomos.
3. Expandem o papel do professor.
4. São orientadas para a resolução de problemas.
5. São ações específicas realizadas pelo aprendiz.
6. Envolvem muitos aspectos do aprendiz, não só o cognitivo.
7. Dão suporte direto e indireto ao aprendizado.
8. Não são sempre observáveis.
9. São freqüentemente conscientes.
10. Podem ser ensinadas.
11. São flexíveis.
12. São influenciadas por uma variedade de fatores.

Ao analisarmos as pesquisas sobre estratégias e sua influência no ensino/aprendizagem devemos tomar alguns cuidados, como nos sinaliza Ellis (1994:472), uma vez que os estudos variam enormemente nos tipos de alunos estudados, nos procedimentos usados para se obter informações sobre estratégias e os modos como o sucesso na aprendizagem foi avaliado. Mesmo tendo isso em mente, julgo ser um aspecto relevante no ensino de línguas estrangeiras e me proponho o risco de verificar até que ponto tais estratégias podem ser ou não eficientes, pois considero que a variação deve ser imposta pelos aprendizes e pelo contexto, ou seja, se determinada estratégia não funciona com a maioria dos alunos em um grupo, devemos tentar encontrar respostas para o fracasso e soluções para que se resolva o problema. Por outro lado, se uma estratégia revela-se eficiente com diversos alunos em diferentes grupos, podemos adotá-la e continuar testando para que saibamos em que contextos e em que situações ela funciona.

O que proponho em relação ao ensino de estratégias de aprendizagem é uma postura crítica, que só pode ser definida de acordo com o professor, seus alunos e seu contexto de ensino.

1.4.6 – Estilos de aprendizagem

Cada ser humano tem um estilo de aprendizagem próprio, uma maneira específica de realizar determinadas tarefas, tanto cognitivas quanto motoras. Ao aprendermos línguas estrangeiras, portanto, estamos inclinados a adotar determinados procedimentos ou técnicas que julgamos eficientes para aquela situação.

Como professores, por outro lado, tendemos a privilegiar determinados tipos de atividades que, segundo revelam pesquisas, são relacionadas ao nosso próprio estilo de aprendizagem e, em muitos casos, o professor obriga o aluno a aprender da maneira que ele, professor, julga adequada. No entanto, nem sempre o aprendizado acontece e o professor cria, por vezes, situações problemáticas em sala de aula. O que se faz necessário, por conseguinte, é que o professor tenha consciência de que existem várias maneiras de se aprender a mesma coisa, e que o modo pelo qual ele aprendeu determinada tarefa poderá não ser o mesmo modo pelo qual seu aluno aprenderá.

Estilo de aprendizagem pode ser definido como “o modo natural, habitual e recorrente de cada indivíduo absorver, processar e reter novas informações e habilidades que persistem independentemente de métodos de ensino ou áreas de conteúdo” (Kinsella, 1995:171). Consequentemente, como estou falando no modo de *cada* indivíduo, existem diferentes estilos de aprendizagem.

O trabalho de Kinsella (1995:171) apresenta cinco categorias de estímulo para os estilos de aprendizagem: (1) ambientais, (2) físicos, (3) emocionais, (4) sociológicos e (5) psicológicos, logo, podemos concluir que diversas são as influências no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, de uma forma ou de outra, os estímulos influenciarão tanto o ensino quanto a aprendizagem, pois são tanto fatores internos (psicológicos e emocionais) quanto externos (ambientais, sociais, físicos). Assim, esses fatores não podem ser utilizados para estigmatizar alguns alunos que possuem um estilo de aprendizagem específico em detrimento de outros que possuem estilos diferenciados.

Dentre os fatores mais significativos na aprendizagem de adultos podemos citar (Kinsella, 1995:172): (1) forças perceptuais, (2) hemisférios cerebrais, (3) aprendizado analítico *versus* aprendizado racional e (4) orientação voltada para o trabalho individual ou colaborativo.

Esses fatores influenciam a aprendizagem por estarem ligados a elementos psicomotores e cognitivos. As forças perceptuais referem-se aos canais sensoriais através dos quais a percepção física ocorre, apresentando, conseqüentemente, modalidades relacionadas aos cinco sentidos, donde são apresentados quatro tipos de percepção: auditiva, visual, tátil, cinésica. Embora esse aspecto tenha sido deturpado e colocado no mercado como programação neurolingüística, é fato que as pessoas têm preferência por uma ou por outra modalidade, mas ninguém é exclusivamente rotulado como sendo visual ou auditivo, uma vez que todo ser humano utiliza todos os seus sentidos e que eles se inter-relacionam, salvo casos de deficiências. Devemos, dessa forma, utilizar com certa parcimônia essas modalidades em sala de aula.

Os hemisférios cerebrais também podem interferir no aprendizado de línguas, uma vez que os estudos em relação ao funcionamento do cérebro preceituam que eles funcionam de maneira absolutamente diferentes, sendo o lado direito mais ligado ao intuitivo, experimental e o esquerdo ao racional,

teórico (Kinsella, 1995:178-179). Na sala de aula de línguas estrangeiras, o que se observa é que geralmente se incentiva o hemisfério esquerdo para se ensinar regras gramaticais e itens lexicais, o que pode prejudicar um aluno que apresenta um maior trabalho com o lado direito e viceversa.

O aprendizado analítico (independente do contexto) e o aprendizado relacional (dependente do contexto) integram-se à maneira como os aprendizes percebem o mundo, ou seja, aprendizes mais analíticos tendem a perceber elementos independentemente do contexto a que pertencem, podendo identificar elementos visuais ou auditivos, por exemplo, isoladamente, ao passo que a maneira pela qual o aprendiz relacional percebe o mundo pressupõe o contexto, tornando-se difícil para esse aprendiz executar atividades que exigem um aprendizado com itens isolados de um contexto mais amplo. É claro que essas duas possibilidades relacionam-se intimamente com os hemisférios cerebrais, sendo que os aprendizes analíticos favorecem o lado esquerdo do cérebro e os aprendizes relacionais, o direito.

É importante, como aponta Kinsella (1995:193), que o professor esteja atento ao impacto causado pela percepção e pela cognição na sala de aula de línguas estrangeiras e que, ainda segundo a autora, conheça a literatura sobre estilos de aprendizagem para que possa desenvolver atividades que favoreçam os diversos estilos, uma vez que, como se observa na prática, o professor tende a favorecer o seu próprio estilo e exige que os alunos aprendam da mesma forma que aprendeu. Essa postura muitas vezes gera conflitos, desistências ou até problemas mais sérios de aprendizagem, por uma simples questão de estilo de aprendizagem.

Outra consequência positiva do estabelecimento de um ensino que leve em conta os diferentes estilos de aprendizagem na sala de aula está ligada ao fato de permitir que se desenvolva um conteúdo mais centrado no aluno, valorizando suas emoções e percepções.

Ao analisar os elementos expostos neste item, observo que ensinar a produção oral não é algo simples e requer do professor uma postura crítica, pois não se resume a apenas ensinar alguém a articular sons, vai muito além disso. Articular o som é apenas o aspecto material do processo. É necessário que o professor tenha uma preocupação com o aluno como sujeito social que

interage em determinado contexto e que apresenta idiosincrasias que devem ser consideradas no planejamento de suas aulas.

Essa postura crítica requer muita reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre como os fatores pessoais e as diferenças individuais interferem nesse processo.

Creio que o caminho a ser percorrido pelo professor, portanto, deve pressupor uma visão do todo para que ele seja decomposto em partes. Isso permitirá que o professor reflita sobre o que é necessário para cada uma das partes, pois, ao ensinarmos o oral, entram em ação diversas capacidades e não apenas a capacidade de articulação.

Quanto às diferenças individuais, apresentei nesta parte do capítulo apenas aquelas que exerceram algum impacto sobre o estudo aqui apresentado, ou as que julguei importantes em função do trabalho de planejar cursos instrumentais de produção oral. Dessa forma, fatores como identidade, auto-estima, ansiedade, estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem são apenas algumas dentre as várias possibilidades de se abordar as questões pessoais no ensino.

Outro fator a ser considerado é a avaliação do oral, característica extremamente relevante em qualquer situação de ensino, mas um fator usado, muitas vezes, inapropriadamente pelas empresas, que utilizam os instrumentos de avaliação como uma tática de pressão, relacionando o desempenho do aluno num teste ao subsídio que este recebe da empresa para estudar a língua estrangeira. O professor, portanto, deve levar esse fator em consideração e as avaliações devem refletir ao máximo possível o que se faz em sala de aula. Em cursos nos quais se ensina a produção oral, embora pareça óbvio e redundante, é necessário que os alunos sejam avaliados em seu desempenho oral e o teste escrito pode funcionar como um subsídio para a avaliação, uma vez que fatores individuais, como a ansiedade, podem interferir no desempenho.

O que posso afirmar é que o ensino não pode, em hipótese alguma, ser algo massificado, em que uma atividade é utilizada da mesma forma com diferentes grupos em diferentes contextos. Cada contexto exige adaptações e essas adaptações devem levar em conta cada aluno em sua individualidade e, acima disso, o papel social de cada um que forma a identidade do grupo,

dando ao professor o *status* de arquiteto de identidades, ou seja, algo bem mais amplo que apenas o ensino de uma língua estrangeira – um *status* que contemple todos os aspectos que a língua estrangeira traz consigo ao ser utilizada na sala de aula pelos alunos.

1.5 – Gêneros do discurso e planejamento de cursos instrumentais

Diversas são as teorias que tratam dos gêneros do discurso. Essas teorias se desenvolveram historicamente desde Platão e Aristóteles, passando por várias fases, classificações, distinções (Todorov, 1980) até chegar aos dias atuais, conforme apresentei em estudo anterior (Vian Jr., 1997).

Algumas teorias preocupam-se com a sua operacionalização (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Dudley-Evans, 1994); outras preocupam-se com o contexto de produção dos gêneros e sua materialização textual (Martin, 1992; Halliday & Hasan, 1989, Eggins, 1994), outras, ainda, dedicam-se a questões ontogenéticas (Schnewly, 1994) e sua relação com a psicologia da educação (Bronckart, 1993, 1994, 1999), mas podemos afirmar que, para todas elas, o ponto de partida é o conceito seminal de Bakhtin (1953) e seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Mais recentemente, parece ter começado a ocorrer um direcionamento para o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeiras. Um exemplo é a questão da preparação de materiais didáticos (Dolz e Schnewly, 1998; Rojo, 2000, Cristóvão, 2002).

O trabalho de Brandão (1999), por exemplo, apresenta um estudo realizado em escolas de São Paulo, que faz parte de um projeto maior intitulado “Aprender e ensinar com textos”, no qual se priorizaram alguns gêneros discursivos específicos para o ensino: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica.

E, por último, posso citar um novo fator que veio a trazer um grande incentivo ao estudo dos gêneros no contexto escolar: o ensino centrado em gêneros do discurso a partir dos princípios propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como pode ser verificado nos estudos contidos em Rojo (2000), que abordam desde a preocupação em se discutir os

princípios teóricos que fundamentam um ensino baseado em gêneros até relatos de aplicação de projetos em sala de aula.

O ensino da produção oral está intimamente ligado ao conceito de gêneros do discurso. Gênero, na lingüística sistêmico-funcional, é definido como “um evento comunicativo socialmente construído, com um propósito e organizado em estágios” (Martin, 1992, 1997). Conseqüentemente, por ser organizado em estágios, é possível que esses estágios sejam ensinados, embora poucos são os estudos que tratem do ensino de gêneros orais. Um exemplo é o estudo de Burns & Joyce (1997) na Austrália, onde existe toda uma tradição em pedagogia baseada em gêneros e estes funcionam como ponto de partida para o planejamento de cursos (cf. Butt et alii, 1995). Outro exemplo é o trabalho de Dolz & Schneuwly (1998) na Suíça; em ambos os casos os gêneros são utilizados para ensino da língua materna. No entanto, sinalizo aqui o trabalho pioneiro com gêneros do discurso desenvolvido por Swales (1981) e sua constante preocupação em operacionalizar o conceito como forma de utilização no contexto do ensino instrumental, especialmente para desenvolvimento da habilidade de produção escrita, com ênfase na elaboração do artigo acadêmico.

Além de seu seqüenciamento em estágios, devemos também levar em consideração o fato de os gêneros serem socialmente construídos, o que nos leva a inferir que os indivíduos que interagem em determinado meio social partilham de conhecimentos sobre os gêneros que utilizam. O ensino baseado em gêneros, portanto, deve fazer uso desses dois elementos: o seqüenciamento em estágios e a partilha do conhecimento sobre os gêneros como base para planejamento de cursos instrumentais, conforme veremos nos itens a seguir.

1.5.1 – O conhecimento sobre gêneros do discurso

A expressão ‘conhecimento sobre gêneros’ (*genre knowledge*) refere-se ao repertório individual que possuímos sobre respostas apropriadas a situações retóricas recorrentes (Berkenkotter & Huckin, 1995:ix) em nosso cotidiano, ou seja, toda vez que interagimos, acionamos determinados conhecimentos pertinentes àquela situação.

Em seu trabalho sobre o ensino do oral, Dolz & Schneuwly (1998:64) usam a metáfora do gênero como instrumento (*outil*). Segundo os autores, os gêneros são os instrumentos que possibilitam a comunicação, pois como em toda ação humana, o homem sempre se utiliza de um instrumento, como por exemplo o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore e assim por diante. Logo, o gênero é um instrumento para agirmos lingüisticamente: um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira preestabelecida. Ao interagir numa situação de produção oral cotidiana, portanto, o falante apropria-se dos gêneros (Dolz & Schneuwly, 1998:65), o que nos leva a inferir que cada indivíduo possui um repertório de gêneros presentes em seu meio social e dos quais se utiliza para interação diária

Para definir o gênero como mega-instrumento, os autores adotam a perspectiva bakhtiniana em três dimensões: conteúdo, estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades lingüísticas. Dessa forma, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos, funcionando como um ponto de partida para o ensino, pois o professor pode basear as situações de aprendizagem nos eventos aos quais os alunos estarão engajados em interações reais.

O conhecimento sobre gêneros, portanto, é sistemático. Por outro lado, por estarmos tratando de algo abstrato, pois não se pode mensurar ou prever o conhecimento de gênero de cada indivíduo, esse conhecimento é, ao mesmo tempo, complexo e dicotômico, por implicar elementos cognitivos e sociais (Johns, 1997:21). Entretanto, algumas características podem ser atribuídas, entre as quais Berkenkotter & Huckin (1995) citam o **dinamismo**, uma vez que os gêneros alteram-se em função das necessidades sociocognitivas; a **situacionalidade**, pois sempre que utilizamos um gênero estamos envolvidos em alguma situação em nosso ambiente cultural; a **forma e o conteúdo**, pelo simples fato de o gênero possuir uma estrutura através da qual o conteúdo é desenvolvido; a **dualidade de estruturas**, aqui referindo-se ao social que constituímos quando nos engajamos em atividades profissionais e, finalmente, a ligação a uma **comunidade**, pois as normas de um determinado gênero variam de acordo com as normas epistemológicas, ideológicas e sociológicas de determinado grupo.

A partir de uma perspectiva diferente daquela adotada por Dolz & Schneuwly, já que os autores utilizam o conceito de gênero como mega-instrumentos para tratar do ensino do oral, Johns (1997) adota uma perspectiva na qual relaciona o ensino da língua escrita ao papel do produtor e do leitor do texto. Segundo a autora, a interação entre leitores e escritores é marcada pela partilha de alguns conhecimentos sobre gêneros, perspectiva semelhante à adotada por Berkenkotter & Huckin e apresentada anteriormente.

Quais seriam esses conhecimentos partilhados pelos usuários? Ao interagirmos socialmente, faremos uso obrigatório de um dentre os diversos gêneros que circulam em nosso meio social. O simples fato de optar por um deles resulta diretamente no pressuposto de que meu interlocutor também conheça esse gênero e possa interagir comigo dentro das normas prescritas para o gênero em questão.

A partir dessa perspectiva, Johns (1997:22-37) afirma que os interlocutores partilham os seguintes conhecimentos sobre o gênero:

- (a) o nome do gênero que estão utilizando;
- (b) o propósito comunicativo;
- (c) os papéis que desempenham;
- (d) o contexto;
- (e) convenções textuais;
- (f) conteúdo textual;
- (g) registro;
- (h) valores culturais;
- (i) consciência sobre intertextualidade.

Consideremos uma situação de interação cotidiana, como por exemplo fazer um pedido de pizza para entrega em domicílio pelo telefone. Ao fazer o pedido, coloco em ação o meu conhecimento sobre o gênero que irei utilizar, geralmente anunciado no início da conversa: 'quero fazer um pedido', e o meu interlocutor partilha o mesmo gênero. Ao colocá-lo em funcionamento, tenho uma intenção, um propósito comunicativo, que é o de receber a pizza em minha casa. Automaticamente, estão estabelecidos os papéis de comprador e vendedor, usuário e atendente que cada um vai desempenhar na interação e,

conseqüentemente, essa interação acontece em um contexto específico: eu em minha residência e o atendente na pizzaria, teoricamente em locais próximos, geralmente no mesmo bairro, para que a entrega seja rápida, fazendo parte, portanto, de uma esfera de atividade. As convenções textuais a serem utilizadas nessa interação também são preestabelecidas e tanto eu quanto o atendente partilhamos as mesmas convenções.

Diversos são os estudos que tratam dessa convenção textual, como é o caso de Halliday & Hasan (1989) e Swales (1990), para quem os gêneros possuem convenções recorrentes utilizadas pelos usuários e materializadas em seus textos. Halliday & Hasan utilizam os termos *estágios obrigatórios*, *estágios opcionais* e *estágios recursivos* para tratar da organização textual, ao passo que Swales utiliza a nomenclatura *movimentos* e *passos*. Se considerarmos o ponto de vista de Halliday & Hasan, por exemplo, podemos dizer que, no exemplo que estou utilizando, o cumprimento inicial e final são estágios obrigatórios da interação.

Os usuários do gênero em questão também partilham o mesmo registro³, ou seja, as frases e o vocabulário que usarão na interação possuem características informais, assim como as formas de tratamento que serão utilizadas. Associados a esses elementos estão os valores culturais, uma vez que a linguagem cotidiana é marcada por elementos do contexto; ao considerarmos, por exemplo, a escolha do sabor da pizza, diversos valores culturais entram em funcionamento, que podem estar ligados aos ingredientes locais disponíveis, por exemplo.

Finalmente, temos a consciência da intertextualidade, pois a linguagem utilizada na interação traz consigo elementos de experiências discursivas anteriores. A maneira como uma pessoa que nunca fez um pedido de pizza por telefone, por exemplo, o fará, será marcada pela ausência de elementos intertextuais, ao passo que alguém que é usuário assíduo de determinado fornecedor vai se utilizar de elementos intertextuais desse contexto.

O que se observa a partir das propostas de Dolz & Schneuwly (1998) e de Johns (1997) é que ambas se complementam, pois quando se fala no

³ O conceito de registro utilizado por Johns (1997) refere-se à predominância de determinadas características lexicais e gramaticais em um gênero específico. Diferencia-se do conceito de registro utilizado na gramática sistêmico-funcional, um conceito tripartite (campo, participantes e modo) relacionado ao contexto de situação (Halliday & Hasan, 1989).

gênero como um mega-instrumento, estão implícitas todas as convenções das quais os usuários farão uso ao interagirem socialmente utilizando determinado gênero.

Devemos levar em consideração, entretanto, que o trabalho de Johns refere-se à utilização dos gêneros no contexto acadêmico; logo, ao considerarmos um meio social mais amplo, alguns dos elementos propostos pela autora tornam-se passíveis de questionamento. O trabalho de Freire (1998), por exemplo, mostra-nos que o nome do gênero que se está utilizando não é tão claro para os profissionais em empresas. Isso também é observável em sala de aula, principalmente em atividades de produção escrita, nas quais se pedem que os alunos produzam textos e estes são materializados diferentemente do esperado, pois não há uma partilha em relação ao nome do gênero, ou, ainda, existem diferenças no mesmo gênero na língua materna e na língua estrangeira. Outro questionamento que podemos levantar é o de que o indivíduo, ao interagir socialmente, não realiza conscientemente operações que o levem a definir que gênero irá utilizar e todas as convenções sociais e textuais a ele relacionadas. Pensemos num caso oposto: se solicitássemos a um usuário que desempenhe uma tarefa que nunca houvesse desempenhado, sua atitude seria buscar, juntamente a outros usuários que utilizassem aquele gênero, pistas para a sua utilização, ou seja, os conhecimentos propostos por Johns seriam inerentes ao novo gênero aprendido, não havendo uma relação unívoca entre convenções textuais e convenções sociais.

No ensino de línguas estrangeiras, essas premissas também podem ser utilizadas. Talvez para alunos iniciantes seja necessário que o professor apresente as rotinas de sala de aula e como elas são desenvolvidas, mas a partir de um contato com o professor e com as regras estabelecidas para a sala de aula, os alunos passarão a partilhar daqueles conhecimentos, embora os mesmos gêneros possam ocorrer com nomes diferentes na mesma comunidade, mesmo tendo o mesmo propósito comunicativo.

No contexto empresarial, por exemplo, os estudos de Barbara et alii (1996) e de Celani & Scott (1997) revelam que os mesmos documentos são utilizados por diferentes empresas com nomes diferentes. O que é memorando em uma empresa, por exemplo, pode ser denominado comunicação interna em

outra, embora o propósito comunicativo, assim como outras características textuais e formais, sejam idênticos.

O conhecimento sobre gêneros do discurso possui grande importância no ensino de línguas estrangeiras e, no ensino da produção oral instrumental, esse conceito pode ser essencial, pois os profissionais/aprendizes interagem em situações extremamente ritualizadas, cuja linguagem e conteúdo são extremamente previsíveis. Daí o fato de podermos basear o ensino da produção oral nesses contextos nos gêneros do discurso que os usuários utilizam e usarmos o próprio conhecimento do aluno como usuário do gênero em questão como ponto de partida para as suas aulas de língua estrangeira, acentuando, assim, a sua participação nas aulas e aumentando a sua motivação.

1.5.2 – O uso de Estruturas Genéricas Potenciais (EGPs) no ensino de gêneros orais

Ao ensinarmos gêneros do discurso em sala de aula ou ao adotarmos uma postura didático-metodológica que tenha os gêneros como ponto de partida, é necessário que tenhamos clara a distinção entre teoria e prática, entre o tecnicismo terminológico e o contexto prático da sala de aula, para que não corramos o risco de usar jargões que sejam incompreensíveis para os alunos.

Ao adotarmos uma abordagem sociosemiótica (Halliday, 1978), por outro lado, devemos ter as noções de gênero, registro e linguagem bem claras e, ao mesmo tempo, como elas podem ser passadas aos alunos, uma vez que se tratam de abstrações.

Consideremos um grupo de alunos estudando inglês para fins instrumentais com o objetivo de interagir em contextos profissionais, por exemplo. Imaginemos que o objetivo do professor seja ensinar o comportamento social e lingüístico utilizado para recepção de estrangeiros em uma multinacional. Seria um tanto exaustivo se o professor listasse todas as possibilidades de comportamento tanto sociais quanto lingüísticos possíveis nessa situação. Seria mais fácil, todavia, o professor eliciar do aluno as situações que vivencia no dia-a-dia e, a partir delas, tecer generalizações em

termos do que é comum a todas as interações vivenciadas para, num momento posterior, proceder ao levantamento dos elementos lingüísticos inerentes a cada interação.

O que estou argumentando aqui é o fato de os profissionais/aprendizes no contexto empresarial já virem para a sala de aula com uma noção bem clara da necessidade do aprendizado da língua estrangeira. Seria ingênuo se o professor ignorasse todo esse conhecimento que o aluno possui e partisse para o ensino de funções que ele julgue necessárias à situação ou que estejam pré-formatadas em um livro didático, ou seja, o aluno já possui, mesmo que inconscientemente, o conhecimento do gênero que deverá utilizar na língua estrangeira, que pode ser o ponto de partida para o ensino das formas lingüísticas. O questionamento seguinte, entretanto, seria: como explorar esse conhecimento?

É claro que existem diferentes maneiras de se explorar o conhecimento do profissional/aprendiz; a maneira exposta aqui, entretanto, parte desse pressuposto e adota o uso de fluxogramas para que se descreva a situação-alvo em que os alunos precisam interagir para que, em um momento posterior, os mesmos fluxogramas sejam usados como subsídios para elaboração do conteúdo do curso. Essa proposta baseia-se no trabalho de Ventola (1984), que apresenta fluxogramas de atendimentos de serviços.

Minha premissa para a utilização de fluxogramas é a de que se os eventos são altamente previsíveis no contexto em que ocorrem, esses fluxogramas podem ser produzidos pelos próprios alunos, uma vez que estes possuem o conhecimento prático sobre seu trabalho diário.

Ao utilizar o fluxograma, o professor estará, ao mesmo tempo, aumentando a participação do aluno por ampliar seu papel no ensino e lidando com o seu conhecimento prévio, ao contrário de abordagens que não levam em consideração o papel participativo e colaborativo do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

A partir desse conhecimento, é possível desenvolver em sala de aula a prática com os alunos para que possam fazer predições sobre o desenvolvimento da interação e usem os elementos lingüísticos apresentados em sala de aula adequadamente. Ao elaborar os fluxogramas dos eventos dos

quais participam, os alunos estão, na verdade, definindo a EGP desses mesmos eventos.

Essa abordagem para o ensino de gêneros conscientiza o aluno de seu papel como participante do processo social em situações comunicativas presentes em seu cotidiano e leva em consideração, do ponto de vista teórico, o conceito de gênero de discurso e a Estrutura Genérica Potencial (Halliday & Hasan, 1989) do evento comunicativo do qual participará.

1.5.3 – O planejamento de cursos instrumentais

Produzir materiais didáticos é uma tarefa que envolve diversas tarefas anteriores à produção propriamente dita, inúmeras tarefas durante a sua produção e várias outras após a produção – é um processo contínuo e envolvente, um trabalho deveras minucioso por parte do profissional envolvido, mas que, no entanto, por envolver tarefas antes, durante e depois do curso, não pode ser visto pelo *course designer* como algo mecânico.

Graves (2000:5) aponta para o fato de que grande parte da literatura sobre produção de materiais didáticos descreve o processo como algo lógico, numa seqüência racional: conduz-se a análise de necessidades, com base nessa análise produzem-se objetivos, a partir dos objetivos, seleciona-se o conteúdo e assim por diante. A autora, entretanto, afirma que não sabe até que ponto a literatura capta a realidade, pois julga a seqüência improdutiva e não totalmente prática, levando os professores que produzem materiais a julgar que se não seguirem a seqüência preestabelecida estão fazendo algo errado.

O modelo proposto por Jolly & Bolitho (1998) segue exatamente essa prescrição, de acordo com os seguintes passos: identificação pelo professor ou aluno(s) da necessidade a ser suprida ou problema a ser resolvido pela criação do material; exploração da área da necessidade/problema em termos de língua, significados, funções, habilidades, etc.; realização contextual dos novos materiais propostos através da descoberta de idéias, contextos e textos adequados com os quais trabalhar; realização pedagógica dos materiais através da seleção de exercícios e atividades apropriadas e elaboração das instruções para uso; produção física dos materiais, envolvendo considerações

de *layout*, tipo, tamanho, visual, reprodução, etc.; uso do material pelos alunos e, finalmente, a avaliação dos materiais.

A proposta dos autores pode ser esquematizada, como forma de ilustrar sua sequência lógica e prescritiva, da seguinte maneira:

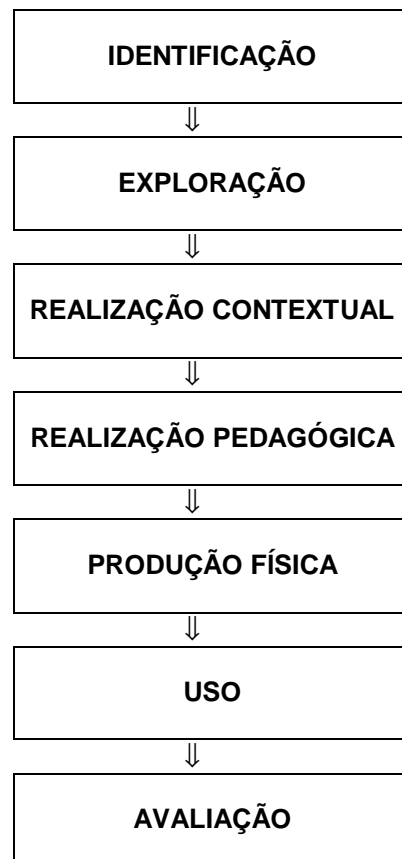


Figura 2 – Passos no planejamento de cursos segundo Jolly & Bolitho (1998)

Outros autores, como Dubin & Olshain (1986:167-179), propõem questões semelhantes. Segundo as autoras, o planejamento de cursos deve descrever:

- O que se espera que os alunos saibam no final do curso, ou os objetivos do curso em termos operacionais;
- O que será aprendido ou ensinado durante o curso, em forma de um inventário de itens;
- O que será ensinado, e em que proporção, relacionado ao inventário de itens para os diferentes níveis e estágios assim como considerações sobre a duração do curso;

- Como será ensinado, sugerindo procedimentos, técnicas e materiais;
- Como será avaliado, sugerindo mecanismos de testagem e avaliação.

A diferença entre os dois modelos anteriores e aquele proposto por Graves (2000) reside no fato de que esta não vê o processo como algo linear, mas como um fluxograma, além do fato de a autora utilizar verbos e não substantivos, imprimindo, talvez, uma visão mais dinâmica e não algo que deve ser seguido como uma receita. O modelo da autora pressupõe as seguintes ações:

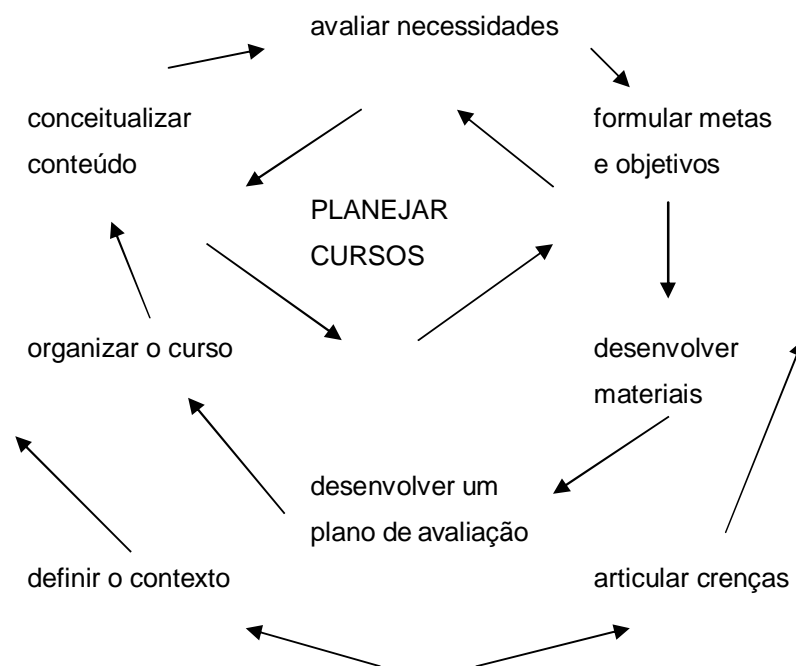


Figura 3 – Modelo de planejamento de curso proposto por Graves (2000)

Ao propor esse modelo, a autora (Graves, 2000:3) acredita que deixa de existir a hierarquia e o profissional envolvido no planejamento do curso pode começar por onde achar mais adequado. Isso está ligado às representações do *course designer*, postura com a qual concordo plenamente, principalmente para pessoas mais experientes com atuação em uma mesma área: após anos de atuação produzindo material didático, a pessoa adquire determinados conhecimentos que serão pressupostos numa outra ocasião em que venha a

produzir novos materiais e a decisão de por onde começar está ligada ao fator pessoal de como a pessoa problematiza sua situação. Por outro lado, a autora utiliza a palavra sistema, razão pela qual pode-se começar por qualquer uma das partes, o que não é possível numa seqüência preestabelecida de passos.

Zeichner & Liston (1987) listam algumas características inerentes ao ensino reflexivo que vão ao encontro da proposta de Graves, pois, de acordo com os autores, um professor reflexivo é aquele que examina a situação em que atua e tenta resolver dilemas da prática de sala de aula. Como parte importante em relação à produção de materiais, participa do desenvolvimento dos conteúdos, ou seja, cabe ao professor definir a sua situação e, a partir da reflexão e da problematização, está apto a determinar se um material deve ou não ser produzido para aquele contexto de ensino. Portanto, ensino e produção de materiais didáticos são duas tarefas intimamente relacionadas e mudanças necessárias a uma situação vão necessariamente requerer mudanças em outra.

Segundo Tomlinson (1998:7-21), diversos princípios subjazem ao planejamento de materiais didáticos para ensino de línguas. O autor afirma que os materiais planejados devem:

- exercer um impacto;
- ajudar os alunos a se sentir à vontade;
- ajudar os alunos a desenvolver confiança;
- tornar perceptível aos alunos o que está sendo ensinado;
- facilitar o auto-investimento do aluno;
- ser imediatamente aplicáveis;
- expor os alunos a linguagem autêntica;
- dirigir a atenção do aluno às características lingüísticas do insumo;
- oferecer oportunidades para usar a língua-alvo para atingir propósitos comunicativos;
- levar em conta que os efeitos positivos da instrução são geralmente postergados;
- levar em conta que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem;
- levar em conta que os alunos diferem em atitudes afetivas;
- permitir o período de silêncio no início da instrução;
- maximizar o potencial do aluno;
- não focar exclusivamente atividades controladas;
- proporcionar oportunidades para *feedback*.

Como podemos depreender dos itens acima, os princípios propostos por Tomlinson abrangem os mais diversos aspectos relacionados ao ensino de línguas e, pela minha experiência em ensino de línguas e pelos materiais didáticos disponíveis no mercado, posso afirmar que não existe nenhum material didático que supra todos os princípios apresentados pelo autor. Alguns por apresentarem conceitos ambíguos ou pouco aceitáveis em alguns campos de pesquisa da Lingüística Aplicada, como é o caso do período de silêncio, conceito proposto por Krashen & Terrell (1983) e passível de questionamentos; outros, por sua vez, são muito vagos e difíceis de ser relacionados a situações de aprendizagem reais, como por exemplo o princípio de maximizar o potencial do aluno, que pode assumir diferentes possibilidades em diferentes contextos. Questões como impacto, por exemplo, são muito relativas, pois o que pode ser impactante para um aprendiz em um contexto pode não ser para outro.

De todo modo, os princípios apresentados pelo autor são úteis quando utilizados como ponto de partida para se pensar a questão da produção do material didático no contexto de ensino instrumental de idiomas, mas a partir de uma perspectiva sistemática e não prescritiva.

A minha proposta de planejamento de cursos instrumentais pressupõe, conseqüentemente, uma abordagem sistemática, na qual o professor, por conhecer a sua situação de ensino e a sua necessidade de material didático, pode prever o planejamento a partir de elementos de sua experiência e não necessariamente seguir passos preestabelecidos. É claro que isso também vai variar de acordo com a necessidade e também em função do conteúdo, do tempo disponível para preparação, da necessidade do aluno, entre diversos outros fatores.

Creio, entretanto, não ser possível desenvolver um trabalho com decisões preestabelecidas, pois muitas das informações e das variáveis que influenciarão o planejamento do material surgirão do contexto para o qual o curso será planejado. É claro que existem decisões que não podem ser tomadas antes de outras, mas somente o profissional envolvido no planejamento do curso é quem vai definir em que seqüências as tarefas podem ser desenvolvidas.

O que proponho, dessa forma, é o planejamento a partir de um ponto de vista macro e de forma contínua em apenas três momentos cíclicos: antes,

durante e depois do curso. Ou seja, diversas tarefas e decisões só podem ser realizadas previamente ao curso; quando os materiais são produzidos, é necessário que os pilotemos para conhecer as reações dos alunos e suas percepções em relação ao uso do material e, por fim, após o final do curso, alterações podem ser feitas a partir da experiência do professor e das opiniões dos alunos, voltando ao início do processo, para que as mudanças percebidas sejam implementadas, e assim sucessivamente.

1.5.4 – Tipos de planejamento

Planejar um curso, na visão de Hutchinson & Waters (1987:21), é basicamente uma questão de elaborarmos perguntas de forma a fornecer uma base razoável para os processos subsequentes de planejamento, produção do material, ensino e avaliação.

Três fatores são essenciais no planejamento de um curso instrumental: o conteúdo, a metodologia e a situação-alvo. Conseqüentemente, o profissional encarregado de planejar e desenvolver um curso deve ter consciência de todos os elementos imbricados nesses três fatores, pois cada um deles traz consigo uma série de outros.

Ao falarmos em conteúdo, é necessária uma visão ampla de métodos de ensino e descrição lingüística, para que se opte pelo tipo de método que será utilizado no curso, indo do estrutural ao comunicativo, passando por abordagens funcionais, nocionais, audiolinguais, entre diversas outras. Ou seja, é necessário que se tenha uma visão macro da evolução histórica dos métodos para que se utilize um critério claro e que atenda às necessidades dos alunos. Ao falarmos em metodologia, questões sobre teorias de aprendizagem vêm à tona, tendo em vista que se deve optar pela abordagem que será utilizada no curso, e esta também pode variar de diversas formas, desde teorias behavioristas até as humanistas ou afetivas. Finalmente, quando falamos da natureza da situação-alvo, fatores como para quem o curso será planejado, o porquê, onde será ministrado e quando são elementos que merecem atenção e que são basicamente solucionados através da análise de necessidades.

Um conteúdo baseado em **itens lingüísticos** é o mais comum em cursos instrumentais e baseia-se na análise da situação-alvo e na identificação

dos itens lingüísticos característicos dessa situação. Os autores apontam várias deficiências inerentes a esse tipo de planejamento. A primeira delas diz respeito ao papel do aprendiz, que não é considerado no decorrer do curso, mas é apenas usado como um meio para se identificar a situação-alvo; outro problema está relacionado à inflexibilidade: o curso é montado a partir da análise de necessidades iniciais, o que pode resultar em erros e incorreções o que, conseqüentemente, deveria resultar em alterações no curso, mas que, nesse caso, não seriam possíveis. Por fim, o conteúdo baseado em itens lingüísticos da situação-alvo está apenas relacionado ao nível superficial, revelando muito pouco sobre a competência que subsume o desempenho (Hutchinson & Waters, 1987:67-68).

O conteúdo baseado em **estratégias** é um dos mais tradicionais no Brasil, como é o caso do Projeto Nacional Ensino Instrumental em Universidades Brasileiras. Segundo o Projeto, a necessidade dos alunos em universidades brasileiras está centrada na leitura de textos em inglês que não se encontram disponíveis em língua materna.

Dois são os princípios apresentados por Hutchinson & Waters (1987:69) para a abordagem baseada em estratégias. O primeiro é teórico e objetiva focar a competência que subjaz ao desempenho, apresentando, dessa forma, objetivos de aprendizagem tanto em termos de desempenho como de competência. Pode haver, por exemplo, o objetivo de fazer com que o aluno esteja apto a identificar e classificar textos de acordo com seu objetivo (no nível de desempenho) e que esteja apto a extrair informações específicas desses textos (no nível da competência). O segundo princípio é a base pragmática dos cursos centrados em estratégias. Portanto, o papel da análise de necessidades em uma abordagem centrada em estratégias será duplo, fornecendo uma base para se descobrir a competência subjacente ao desempenho e permitindo descobrir o conhecimento prévio e as estratégias trazidas pelos alunos para a sala de aula instrumental.

Por fim, os autores propõem uma abordagem centrada na **aprendizagem**, pois as duas anteriormente apresentadas possuem limitações: a abordagem centrada em itens lingüísticos considera o aluno apenas na identificação da situação-alvo e dos itens lingüísticos pertinentes àquela situação, e uma abordagem centrada em estratégias considera o aluno na

análise da situação-alvo e na análise da situação de aprendizagem. Todavia, a abordagem proposta pelos autores considera o aluno em todos os estágios, desde a identificação da situação-alvo, sua análise, análise da situação de aprendizagem, planejamento dos materiais e conteúdos, sua produção, seu ensino e sua avaliação. Os autores chamam a atenção para a complexidade desse processo, mas, por outro lado, apontam para o fato de que o embasamento para sua adoção está na complexidade do próprio processo de aprendizagem.

1.5.5 – O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso

Com base nos elementos envolvidos no planejamento de cursos em um nível macro e, num nível micro, no planejamento de cursos instrumentais, vários são os pressupostos que devem ser considerados para a produção de materiais para o ensino da produção oral com base em gêneros do discurso.

Uma das principais características do ensino instrumental é a consciência sobre a necessidade, conforme postulam Hutchinson & Waters (1987) e também como pude verificar em diversas ocasiões. Inclusive, já mencionei anteriormente que os profissionais/aprendizes tendo aulas no contexto profissional têm, na maior parte dos casos, objetivos claros, e julgo que isso se deva a essa consciência sobre suas necessidades.

Essa consciência, portanto, deverá ser utilizada como primeiro passo no planejamento do curso, pelo simples fato de o profissional/aprendiz conhecer a situação-alvo na qual necessita da língua estrangeira para interação. Esse profissional/aprendiz, portanto, assume o papel de informante, ao passo que o professor será um analista tanto da situação na qual o profissional/aprendiz se encontra como da situação-alvo, ou seja, deve-se aceitar o fato de que o professor ou profissional que planeja o curso precisa se colocar muitas vezes no papel de aluno e aprender com o profissional/aprendiz.

Essa pode ser uma das primeiras barreiras a serem transpostas por muitos profissionais que adotam uma postura centrada apenas em si mesmo e desconsideram o profissional e o ser humano por trás do aluno. Deyes (1981) já antecipou essa questão dos papéis desempenhados pelo aluno e pelo

professor em cursos instrumentais, papéis que mudam de acordo com a fase do curso. Antes do curso, o aluno será um informante com quem o professor irá aprender. Durante o curso, esses papéis mudam, pois ambos são especialistas: o professor na língua que ensina e o aluno em seu campo de atuação, associados a diversos outros papéis desempenhados por ambos nas diversas situações de sala de aula. Após o curso, o professor será o aprendiz, que terá adquirido diversos conhecimentos sobre a área de atuação do aluno e este será um operador independente. No planejamento de cursos, portanto, esses diferentes papéis devem ser levados em consideração.

Uma vez consciente de seu papel como o profissional que planeja o curso, é necessário ter uma visão geral da situação de aprendizagem e da situação-alvo, para a qual serão utilizados os elementos relativos ao conhecimentos sobre gêneros que o aluno possui.

O que se torna patente ao considerarmos os gêneros do discurso e o planejamento de cursos instrumentais de produção oral é que ambos possuem uma estreita interface.

Ao interagir socialmente, o indivíduo utiliza os gêneros do discurso que tem à sua disposição em seu meio social e, por atuar nesse meio como cidadão, utiliza inconscientemente um conhecimento partilhado com seus concidadãos e tem pleno domínio das funções que deve desempenhar em função do gênero que está utilizando.

O profissional que planeja cursos instrumentais, por outro lado, ao pressupor a existência dos gêneros do discurso sabe que a língua estrangeira deve ser ensinada a partir dos traços prototípicos do gênero em uso no contexto em que é utilizado. Ou seja, é necessário que o aluno seja despertado para esse fato e perceba que, embora ele domine determinados gêneros em seu meio social, aqueles mesmos gêneros podem ser utilizados no contexto de língua estrangeira. Porém, por ser um conceito abstrato ligado ao contexto de cultura (Eggins, 1994), o aluno deve levar em consideração as diferenças de registro (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994) que irão determinar as diferenças no gênero em função do campo, dos participantes e do modo como esses gêneros são utilizados. Uma conversa telefônica pode ser usada como exemplo para ilustrar essa diferença: em português brasileiro é comum respondermos, ao sermos interrogados sobre quem está falando, *Aqui é*

Fulano, ao passo que em inglês deve-se dizer *This is Fulano* e não *Here is fulano*. Portanto, é extremamente importante que o aluno tenha noção dessas diferenças, que estão ligadas ao contexto de cultura e de situação.

O falante do idioma partilha com seus interlocutores as características do gênero: dinamismo, situacionalidade, forma e conteúdo, dualidade de estruturas e a comunidade em que é utilizado (Berkenkotter & Huckin, 1995). E aqui está o primeiro passo para se planejar cursos instrumentais com base em gêneros do discurso: conhecer as diferenças do gênero no contexto da língua materna e da língua estrangeira para que o aluno possa ser informado dessas diferenças e, a partir daí, possa ter uma atuação social mais eficiente no contexto.

A partir desse prisma, o conhecimento sobre gêneros pode ser visto como uma das competências a serem incluídas em cursos e desenvolvidas em sala de aula. O planejamento de cursos deve, dessa forma, ser algo sistemático, que envolva o profissional que o desempenha e que tenha como foco a produção oral a partir do gênero do discurso. Poderíamos ilustrar esse processo da seguinte maneira:

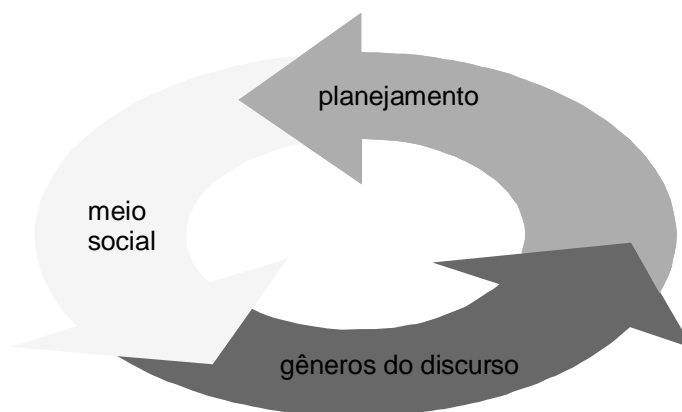


Figura 4 – A inter-relação meio social-gêneros do discurso-planejamento

O que pretendo sugerir com a figura acima é que o ponto de partida deve ser o meio social, a situação-alvo na qual o aluno deve interagir. A partir desse meio social, passamos para os gêneros do discurso que nele são utilizados para, finalmente, partirmos para o planejamento do curso. A

utilização do material em sala de aula, assim, capacita o aluno para uso do gênero em seu meio social, num processo contínuo.

Uma das maneiras de se operacionalizar um ensino centrado em gêneros do discurso é através da utilização das Estruturas Genéricas Potenciais (Halliday & Hasan, 1989) como recurso didático. As EGPs podem ser utilizadas na sala de aula para que o aluno possa visualizar a situação na qual deverá interagir, o que possibilita que o aluno passe a ter consciência do evento como um todo. Isso muda a representação comum a alguns contextos de ensino em que os alunos reclamam da falta de coesão entre os itens lingüísticos e/ou funcionais que aprende ou estuda e a inter-relação entre eles e, mais que isso, a aplicação do que se aprende em sala de aula e sua transposição para um contexto real.

Devo sinalizar que, neste trabalho, utilizo a noção de EGPs (Halliday & Hasan, 1989) por adotar uma perspectiva sistêmico-funcional, mas outras abordagens podem ser adotadas, como aquela proposta por Swales (1990), na qual se utilizam as noções de movimentos e passos, ou ainda as propostas de Dolz & Schneuwly (1998), que propõem a construção de seqüências didáticas, cuja primeira condição é propor ao aprendiz uma unidade de trabalho que lhe dê uma visão do conjunto do que está em vias de ser aprendido.

Essas propostas levam em consideração o contexto social e a visão do todo, o que vai imprimir ao ensino características mais próximas da realidade, para que se evite o ensino sem propósitos predeterminados, no qual o aluno é um mero reprodutor de conteúdos.

Um ensino centrado em gêneros do discurso permite, portanto, uma visão mais ampla de ensino e de aprendizagem, na qual aluno e professor engajam-se nos mesmos objetivos comunicativos e o planejamento do curso é o ponto de intersecção entre ambos, ampliando, assim, o papel do aluno, do professor e os seus papéis sociais.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

“From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings”.
van Manen, 1990:5

2.1 – O percurso metodológico

A preocupação com a falta de material didático para o ensino instrumental da linguagem oral no mercado editorial e a conseqüente necessidade de planejamento de cursos que atendessem às necessidades de produção oral de alunos iniciantes, aos quais, gradativamente, foram incorporados a noção de gêneros do discurso, foi o ponto de partida para o questionamento heurístico que apresento neste trabalho.

Ao olhar retrospectivamente para os cursos que havia planejado e para os diversos outros que havia ministrado a alunos iniciantes, percebi que o campo de ensino de inglês em contextos profissionais, minha área de atuação durante anos em funções pedagógicas e administrativas, poderia ser definido como o meu campo de pesquisa e todas as experiências pessoais e profissionais relacionadas à tal tarefa poderiam ser utilizadas em minha pesquisa.

A princípio, questionei-me e refleti por um bom tempo sobre essa possibilidade, pois sentia-me um tanto incomodado em usar minhas próprias experiências como objeto de pesquisa. Talvez isso se devesse ao fato de eu trazer comigo a crença de que deveria analisar dados transcritos e coletados em sala de aula, dados que trouxessem problemas e que, associando a pesquisa bibliográfica à minha experiência, eu pudesse solucioná-los. Além da sensação de exposição: eu estaria expondo minhas experiências de forma pública através de minha tese e, nessas experiências, emergiriam todas as minhas dúvidas, meus problemas e todas as demais características negativas que eu vislumbrava. Ao considerar os aspectos positivos que essas experiências também trariam, mudei totalmente de idéia, pois poderia

compartilhá-las com outras pessoas. Profissionais envolvidos nas mesmas tarefas poderiam utilizar as minhas experiências como fonte de significados para suas próprias reflexões e como indicações para caminhos a serem seguidos.

Havia, por outro lado, a minha sensação de desconforto de alguns pesquisadores no meio acadêmico em assimilar esse tipo de pesquisa, que não é muito difundido dentro da área da Lingüística Aplicada, pelo menos a partir de minha percepção. Talvez pelo fato de grande parte das dissertações e teses centrarem-se em problemas de sala de aula e/ou em propostas de solução para problemas surgidos no campo de ensino/aprendizagem de línguas materna ou estrangeiras, julgava um tanto arriscado usar minhas experiências pessoais para uma tese de doutorado.

Essas preocupações foram amenizadas, no entanto, após a leitura do trabalho de Telles (1996) e, em seguida, de trabalhos por ele orientados (Pires, 1998; Melo, 1999) ou originados de cursos ministrados por esse pesquisador, tais como Damianovic (1998) e Silva (1998). O trabalho de Freire (1998) trouxe ainda mais elementos que me incentivaram a continuar no caminho escolhido, uma vez que essa pesquisa também se insere na área de ensino instrumental no contexto empresarial.

Além disso, ao voltar-me para a preocupação em escolher uma abordagem metodológica que fornecesse instrumentos necessários à exploração do campo que havia selecionado, diversos outros questionamentos emergiram e, nesse momento, o meu espírito crítico fez com que se deflagrasse um processo marcante de buscas internas para a resolução do problema metodológico, que será apresentado no próximo item.

Meu objetivo neste capítulo, portanto, é discutir os preceitos metodológicos que embasam esta pesquisa, tendo como foco central a experiência de se planejar cursos de inglês de produção oral para alunos iniciantes com base em gêneros do discurso.

Dessa forma, apresento, primeiramente, meu auto-questionamento em relação à abordagem metodológica a ser utilizada na pesquisa para, em seguida, apresentar as perguntas de pesquisa e de que maneiras essas perguntas guiaram-me na investigação e posterior reflexão sobre o meu contexto profissional e as experiências pessoais a ele relacionadas.

Apresento, na seqüência, as justificativas para a adoção dessa abordagem, onde exponho as bases da pesquisa heurística, da pesquisa hermenêutica, da pesquisa fenomenológica e da pesquisa fenomenológica hermenêutica. Finalmente, apresento os dados utilizados para a pesquisa e de que forma eles foram coletados e organizados para, num momento posterior, serem discutidos e interpretados.

2.2 – Auto-questionamento metodológico

A percepção sobre os cursos apresentados neste trabalho foi sendo desenvolvida a partir de um processo heurístico que me permitiu, num primeiro momento, com base na descrição dos cursos, reviver experiências a eles relacionadas e, também, vislumbrar novos elementos que poderiam fornecer-me subsídios para uma melhor compreensão de tais tarefas.

Esses questionamentos levaram-me a perceber a minha identificação com a busca da essência das coisas, de se entender o porquê de cada uma delas desde seu princípio. No desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado (Vian Jr., 1997), por exemplo, ao proceder à organização e à análise dos textos que formavam o corpus de pesquisa para a caracterização de sua estrutura genérica, inquietou-me a origem do conceito de gêneros do discurso e essa inquietação levou-me a pesquisar as origens do termo e como era então usado na área da Lingüística Aplicada. Em meu curso de doutorado, ao desenvolver minha pesquisa de área complementar (Vian Jr., 2001), intrigou-me a semelhança entre alguns elementos presentes nas teorias de Bakhtin (1992, 1953) e seus opostos-complementares das teorias de Halliday (1985, 1989) e sua gramática sistêmico-funcional e, mais uma vez, parti em busca de elementos que pudessem fornecer subsídios para compreender essa inter-relação. Também em outras experiências pedagógicas, comecei a perceber a minha preocupação em levar os alunos e os alunos-professores a perceberem a origem dos assuntos que estudavam; temos um exemplo em meu curso de formação de professores de inglês para negócios, no qual apresentava o percurso histórico do ensino instrumental para negócios (Vian Jr., 2000), outro exemplo está nos cursos de graduação sobre análise do discurso ou sobre sistemas de representação, nos quais apresentava aos alunos o percurso

histórico da análise do discurso no primeiro caso e das origens e evoluções da semiologia/semiótica no segundo.

Tais experiências, portanto, levaram-me a considerar a possibilidade de se desenvolver uma pesquisa a partir de uma abordagem que pudesse articular os conceitos filosóficos com os quais eu estava lidando, pois eu buscava, em primeiro lugar, trabalhar as minhas próprias experiências, as descobertas a elas subjacentes e as essências de tais experiências. Buscava, por um lado, a descrição de um fenômeno específico e poderia, portanto, adotar os princípios da fenomenologia; pretendia, por outro lado, interpretar as tarefas relacionadas a essas experiências, logo, poderia adotar os princípios da hermenêutica e, como fui perceber mais tarde, poderia adotar a possível articulação dessas duas orientações: a fenomenologia hermenêutica proposta por van Mannen (1990). O que pude verificar foi que tais abordagens traziam a possibilidade de focar meus questionamentos em descrições retrospectivas e também em minhas próprias experiências vividas e seus significados e interpretações.

Esta pesquisa, portanto, a partir desses elementos, está caracterizada como uma pesquisa multimetodológica que, segundo Denzin & Lincoln (1998:4), é compreendida como uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude e profundidade a qualquer investigação.

O meu percurso metodológico foi marcado por diversos momentos nos quais vários questionamentos surgiram. Minha primeira inquietação surgiu do fato de estar lidando com mais de uma abordagem, mas as reflexões e as discussões com minha orientadora e com outros pares mostraram-me que aí não estava instalada uma confusão, mas sim uma solução. O fato de trabalhar com mais de uma abordagem também veio fortalecer e confirmar o meu espírito crítico, o mesmo que já havia surgido em outras ocasiões, como aquelas descritas anteriormente. Após muita reflexão, espírito crítico veio mostrar o meu traço pessoal de não aceitar algo como está estabelecido, mas sim tentar entender o porquê de ter sido estabelecido como tal, motivando-me a buscar as coisas em sua essência.

Ao desenvolver a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados, tive contato, também, com a pesquisa narrativa (Riessman, 1993; Clandinin & Connelly, 1994; Connelly & Clandinin, 1988, 1997). O trabalho de Telles (1996), por exemplo, após apresentar a narrativa de vida do autor, relata as suas

conversas reflexivas com três professoras de escola pública e suas interpretações sobre a língua que ensinam, os alunos e o ensino. O trabalho de Freire (1998) relata as interpretações de cinco profissionais sobre as práticas envolvidas na comunicação mediada por computador. Os trabalhos de Pires (1998), Silva (1998), Damianovic (1998) e Mello (1999) também relatam experiências de ensino. O processo reflexivo de uma professora e como a pesquisadora cria oportunidades de reflexão para essa professora são o foco do trabalho de Pires. Silva trabalha com o ensino para a terceira idade, Damianovic relata a busca por si mesma e pela transformação de sua prática pedagógica em direção a uma prática reflexiva e Mello trata da necessidade de entendimento de seu fazer pedagógico ao observar as relações entre o seu “eu” professora e o seu “eu” pessoa.

Em meu caso, buscava a percepção sobre as experiências envolvidas na tarefa de se planejar cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso, e o foco seria, conseqüentemente, minhas próprias experiências e percepções. Haveria, ainda, diversos interlocutores em todo o processo de elaboração, ensino e, posteriormente, na elaboração deste trabalho de pesquisa. Os cursos que havia planejado e as experiências pessoais a eles relacionadas seriam o foco do trabalho.

Em todos os momentos nos quais surgiram impasses ou questionamentos, minhas dúvidas foram compartilhadas com outros interlocutores, como forma de buscar uma outra opinião sobre o fato em questão, uma vez que, na pesquisa heurística, existe uma forte relação entre o mundo exterior e os pensamentos e emoções do pesquisador, pois, como afirma Moustakas (1990:12), sou eu em contato com o mundo e, embora relatando minhas experiências, possuo fortes e inseparáveis conexões com a comunidade, com os outros.

A partir das interações, alguns dos textos produzidos durante esses eventos, tais como trabalhos de curso, anotações de aula, notas de campo, anotações de exames de qualificação, transparências, apostilas, dentre outros, também funcionaram como fonte para minhas interpretações.

A decisão pela adoção dessa abordagem metodológica levou-me a um processo de questionamentos, reflexões e descobertas, travando contato com diferentes gêneros até conciliar aqueles centrados em conceitos filosóficos, de

cunho descritivo-interpretativo e que estão configurados no âmbito maior da pesquisa qualitativa, conforme descreverei a seguir.

2.3 – Uma abordagem multimetodológica

A pesquisa qualitativa, pelo fato de ser uma abordagem ampla para o estudo de fenômenos sociais (Marshall & Rossman, 1999:2) e também por compreender uma série de práticas interpretativas, não privilegia uma metodologia específica em detrimento de outra (Denzin & Lincoln, 1998:3), nem possui um conjunto de métodos considerados exclusivamente qualitativos.

Em função dessas características, o pesquisador qualitativo utiliza abordagens, métodos e técnicas de áreas como etnometodologia, fenomenologia, hermenêutica, entre outras. Denzin & Lincoln (1998:3) afirmam que as múltiplas metodologias da pesquisa qualitativa podem ser vistas como uma bricolagem e o pesquisador como o *bricoleur*, que desempenha diferentes tarefas, incluindo entrevistas, observação, interpretação de documentos pessoais e históricos, reflexão e introspecção.

Marshall & Rossman (1999:3) apontam como características da pesquisa qualitativa o fato de ocorrer em contextos naturais, utilizar diversos métodos interativos e humanísticos, ser emergente em vez de preconcebido e ser fundamentalmente interpretativa. Eisner (1991:32-39), por outro lado, caracteriza a pesquisa qualitativa a partir de seis aspectos:

- (1) tem enfoque no campo;
- (2) utiliza o si-mesmo como instrumento;
- (3) possui caráter interpretativo;
- (4) utiliza linguagem expressiva;
- (5) dá atenção a peculiaridades;
- (6) tem credibilidade pela coerência, reflexão e utilidade instrumental.

Pelo fato de a pesquisa em educação estar geralmente relacionada a estudos desenvolvidos em escolas, salas de aula e atividades relacionadas ao dia-a-dia da vida educacional, a pesquisa qualitativa tem um **foco no campo** de pesquisa, que não deve, entretanto, ser limitado a ambientes interacionais

nos quais seres humanos interajam, mas inclui também outros aspectos ligados ao ensino. Isso nos leva a concluir, portanto, que tudo aquilo que se relaciona de alguma forma ao ensino, e pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de estudos ligados à educação, pode ser um assunto em potencial para a pesquisa qualitativa.

Essa característica imprime à pesquisa qualitativa um caráter não-manipulativo, ou seja, as situações e os objetos são mantidos intactos, embora o pesquisador qualitativo observe, entreviste, grave, descreva, interprete e considere os ambientes da maneira que são.

Em consequência do foco no campo, outro aspecto que imprime à pesquisa o caráter qualitativo é a adoção do **si-mesmo como instrumento**, pois é esse *self* que se relaciona à situação e dela tira sentidos. Conseqüentemente, é o *self* que traz consigo o terceiro aspecto que caracteriza a pesquisa qualitativa, o seu **caráter interpretativo**.

Em função desses três primeiros aspectos, o quarto aparece como consequência, pois, devido ao seu caráter interpretativo e por focar o si-mesmo como instrumento, a pesquisa faz uso de **linguagem expressiva**, onde o pesquisador mostra-se através de sua pesquisa, relatando experiências.

A quinta característica dos estudos qualitativos é a sua atenção ao **específico**, dando-nos, por fim, a característica que imprime credibilidade aos estudos qualitativos, através de sua **coerência, reflexão e utilidade instrumental**.

A partir das características apresentadas e pelo foco no si-mesmo, as pesquisas qualitativas são geralmente desenvolvidas nas ciências sociais e do comportamento, ou por profissionais de outras áreas relacionados ao comportamento humano. Entretanto, lembro que Husén (1997) discute o fato de que o paradigma qualitativo não deve excluir o quantitativo, mas complementá-lo.

O resultado da bricolagem do pesquisador qualitativo será, portanto, uma criação complexa, densa e reflexiva que representa as imagens, compreensões e interpretações do mundo ou do fenômeno sob análise (Denzin & Lincoln, 1998:4).

Em razão desse caráter multimetodológico, apresentarei, nos itens subseqüentes, uma visão geral dos princípios e características de cada uma

das áreas metodológicas que embasam a pesquisa para que, posteriormente, eu possa apresentar as articulações que pretendo propor.

2.3.1 – Heurística

Etimologicamente, a palavra heurística chegou ao português através do latim *heuristica*, tendo-se originado no grego *heuristiké*. Significa 'arte de encontrar', 'descobrir', compreendendo ainda, conforme o *Novo dicionário da língua portuguesa* (Ferreira, 1986), o “conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas”. Está relacionada à exclamação (*eureka!* ou *heureka!*) feita pelo matemático grego Arquimedes que, ao entrar numa banheira, causou um pequeno acidente que forneceu-lhe o *insight* para a elaboração do Princípio de Arquimedes (Moustakas, 1990; Kleining & Witt, 2001).

A pesquisa heurística explora o processo de descoberta de significados na experiência dos indivíduos (Holloway, 1997:89); é um processo que se inicia com uma questão ou um problema que o pesquisador busca iluminar ou responder; “refere-se a um processo interno, através do qual um ser descobre a natureza e o significado da experiência e desenvolve métodos e procedimentos para investigações futuras” (Moustakas, 1990:9).

Puchkin (1976:8) denomina *atividade heurística* ou *pensamento criador* o “processo psíquico que, ao auxiliar sua solução, elabora uma nova estratégia que se mostra como algo inédito” e, segundo o autor, “pode ser designada pelo nome de *Heurística a ciência que estuda as constantes da atividade do pensamento criador*”.

A questão da validade da pesquisa heurística, por sua vez, está ligada ao significado, ou seja, as experiências derivadas das explicações retratam de forma abrangente e precisa os significados e essências da experiência. Cabe, portanto, ao pesquisador julgar a validade de sua pesquisa após ter passado pelo questionamento heurístico, desde o início de suas indagações e na seqüência de todas as fases da pesquisa heurística (Moustakas, 1990:32). Kleining & Witt (2000:3) afirmam que uma análise desenvolvida com sucesso testa-se a si mesma, ou seja, possui validade interna.

Os dados para a pesquisa heurística são obtidos através de materiais que ofereçam significado adicional à pesquisa, organizados pelo investigador numa seqüência que conta a história da pesquisa e do pesquisador envolvido, resultando na análise e na organização dos dados heurísticos.

A pesquisa heurística, portanto, é um processo que inclui momentos de significados, compreensão e descoberta. Moustakas (1990:11) afirma que sentimentos, pensamentos, idéias e imagens que foram despertados retornarão vezes seguidas, levando o pesquisador à iluminação que busca.

Há, dessa forma, um envolvimento pessoal no processo de pesquisa que, ao contrário do paradigma positivista, é caracterizado pela busca pessoal de qualidades, condições e relações que subjazem às questões de pesquisa.

Em função desse caráter pessoal, as fases da pesquisa heurística propostas por Moustakas (1990:27-32) englobam:

- a. Envolvimento inicial;
- b. Imersão;
- c. Incubação;
- d. Iluminação;
- e. Explicação;
- f. Síntese criativa.

O **envolvimento inicial** tem por função levar o pesquisador a descobrir o interesse de pesquisa. A **imersão** fornece ao pesquisador possibilidades de entender o fenômeno que irá estudar: pessoas, lugares, encontros, leituras, etc. Na fase de **incubação**, o pesquisador trabalha de forma intensa e concentradamente na questão em foco, para revelar qualidades adicionais do fenômeno. Em seguida, há o processo de **iluminação**, que pode ser um despertar para novos constituintes da experiência. A próxima fase, a **explicação**, compreende o exame detalhado de tudo que foi despertado pela consciência, de forma a entender as diversas possibilidades de significação. Por fim, na fase da **síntese criativa**, o pesquisador, totalmente familiarizado com seus dados em seus componentes, qualidades e temas, explica os significados e os detalhes da experiência como um todo, que podem ser

expressos em forma de pinturas, fotos, desenhos, poemas, histórias ou outras formas criativas.

Outra possibilidade para a pesquisa heurística é aquela proposta pela Escola de Hamburgo, cuja abordagem está centrada na *otimização* do potencial exploratório que várias metodologias de pesquisa também possuem (Kleining & Witt, 2001:7).

A abordagem da Escola de Hamburgo aplica quatro regras que se referem, respectivamente, à situação do pesquisador, ao tópico de pesquisa, à coleta de dados e à análise de dados (Kleining & Witt, 2000; Kleining & Witt, 2001). Essa escola vê o processo de pesquisa como um diálogo e os procedimentos de pesquisa não são lineares, mas dialéticos (Kleining & Witt, 2000:3)

Voltando agora ao meu processo de descoberta, a ele está também associado o conceito de reflexão sobre a prática, proposto por Schön (1983) e também o conceito de turnos reflexivos, que representam momentos de significação, através dos quais vislumbramos nossa prática, o que nos leva a tornarmo-nos conscientes de peculiaridades, comportamentos e limitações (Schön, 1992).

Esses conceitos, entretanto, não estarão presentes explicitamente neste trabalho, pois funcionaram como fontes de textos, como subsídios para todo o processo de planejamento, elaboração e ensino dos cursos aqui apresentados, ou seja, estão circunscritos ao meio específico no qual a situação profissional se desenvolve. No caso do meu papel como professor de inglês instrumental, a própria sala de aula e as minhas reflexões são referidas em diversos momentos de meu processo heurístico, bem como os demais elementos da **epistemologia da prática** proposta por Schön (1992), que inclui ainda outros componentes: saber-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre o saber-na-ação⁷.

Esses conceitos, portanto, auxiliaram-me no desenvolvimento de meu trabalho como professor e como *course designer* durante a execução de minhas tarefas como tal e funcionaram, quando necessário, como fonte de textos para minhas interpretações.

⁷ *knowing-in-action, reflection-in-action, reflection on knowing-in-action*, respectivamente.

Também por eu estar preocupado com a descoberta e com a transformação, a reflexão crítica (Mezirow, 1990; Smyth, 1992) perpassa este trabalho, pois concordo com Mezirow (1990:1) quando afirma não ser suficiente entender o que fazemos apenas a partir da reflexão, pois a reflexão crítica nos leva à transformação. Refletir criticamente, segundo o autor, envolve criticar os pressupostos nos quais nossas crenças foram construídas.

Utilizarei ainda a noção do **contínuo experiencial**⁸ proposta por Dewey (1938:33), que deve ser entendida como a tentativa de se discriminar entre as experiências que são válidas educacionalmente e aquelas que não são, ou seja, os nove cursos por mim planejados que foram escolhidos para estudo neste trabalho compreendem esse contínuo.

Inerentes a esse conceito está também o conceito de experiência presente no arcabouço da filosofia experiencial de Dewey (1938/1971). Em seu estudo preliminar à obra do autor (Dewey, 1978), Teixeira (1978:14) sinaliza que, experiência é *“uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”*. Medeiros (1994), por sua vez, ao estudar o conceito de experiência em educação, afirma ser a experiência o alicerce fundamental da teoria educacional de Dewey. Para o próprio autor, por fim (Dewey, 1971:95), *“a educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo como para a sociedade, deve basear-se na experiência”* (1971:95).

Conseqüentemente, a junção do conceito de experiência, a noção do contínuo experiencial de Dewey e da epistemologia da prática de Schön, além de outros conceitos da pesquisa heurística propostos por Moustakas (1990:15-27) – tais como identificação com o foco de questionamento, o diálogo comigo mesmo e a intuição – funcionam como ponto de partida para minha investigação sobre a essência do fenômeno em estudo e sobre como as experiências a ele relacionadas são vividas e compreendidas pelo profissional envolvido nessa tarefa.

2.3.2 – Fenomenologia

A fenomenologia foi fundada pelo matemático, que mais tarde transformou-se em filósofo, Edmund Husserl (Martins & Bicudo, 1983; Giles, 1989; Rezende; 1990; Martins, 1992; Kockelmans, 1994; Bicudo & Espósito, 1997). Moreira (2002:73) afirma que *“Husserl foi o primeiro a conceber e a divulgar a Fenomenologia como a ciência das estruturas essenciais da consciência pura; foi o primeiro a propor o método fenomenológico de investigação filosófica”*.

Conforme aponta Martins (1992:50), a fenomenologia tem por objetivo *“a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos”*. A preocupação da fenomenologia, portanto, está centrada no estudo da experiência a partir da perspectiva do indivíduo, ‘colocando entre parênteses’ suposições e modos de percepção (Lester, 1999:1).

O domínio da fenomenologia, portanto, é praticamente ilimitado e não se pode confiná-la numa ciência em particular (Dartigues, 1973). A investigação fenomenológica, entretanto, trabalha com o qualitativo, conforme aponta Bicudo (2000:74), *“com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem”*.

Diversos são os estudiosos que, a partir da fenomenologia filosófica de Husserl, tentam definir a tarefa da fenomenologia. Para Merleau-Ponty (1999:2), a fenomenologia é *“a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer...”*. Lyotard (1967:9-10), por sua vez, alegava que *“o termo significa estudo dos fenômenos, isto é, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado. Trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, evitando forjar*

⁸ “I have already mentioned what I called the category of continuity, or the experiential continuum. This principle is involved, as I pointed out, in every attempt to discriminate between experiences that are worth

hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une com o Eu para quem é fenômeno".

Por ser a fenomenologia uma área muito ampla, o termo *método fenomenológico* é algo que merece destaque, pois admite muitas variantes. Moreira (2002:117-125) apresenta quatro possibilidades em ordem de publicação do método: o método fenomenológico de Van Kamm (1959), o método fenomenológico de Colaizzi (1978), o método fenomenológico de Sanders (1982) e o método fenomenológico de Giorgi (1985). O autor afirma que *"os métodos de Van Kamm, Colaizzi e Giorgi nascem no contexto da Psicologia Fenomenológica"*, ao passo que o método de Sanders é *"virtualmente desconhecido, mas é citado por nascer num contexto completamente diferentes dos anteriores (pesquisa organizacional)"*.

A fenomenologia, com base no exposto, pareceu-me uma abordagem adequada para que eu pudesse empreender a busca de significados na tarefa de se planejar cursos instrumentais de idiomas através da *redução fenomenológica* (ou *epochê*), que consiste em colocar o fenômeno que se estuda ou o que se quer investigar 'entre parênteses' para que, após a indagação eu pudesse compreendê-lo (Capaldo, 1973; Merleau-Ponty, 1973).

Chauí (2000:10) explica que *"a existência efetiva no mundo exterior é 'posta entre parênteses', para que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência, sem que se pergunte se as coisas visadas por ela existem ou não realmente. (...) A fenomenologia coloca a 'tese natural' entre parênteses para indagar, primeiro, como a consciência funciona e como se estrutura, para, no final, justificar essa 'tese natural' (...)"*

Além do ato de 'colocar entre parênteses', Morse (1994:36) acrescenta que, na fenomenologia, as ligações dos dados com os conhecimento teóricos são atingidas através da reflexão e do uso da literatura fenomenológica. Essas ligações são denominadas por van Mannen (1990:101-106) de as quatro "existenciais", ou seja, a maneira como sentimos o espaço (espaço vivido), a nossa presença corporal no mundo (corpo vivido), a época em que vivemos (tempo vivido) e as nossas relações humanas (relações humanas vividas). Esses elementos, dessa forma, estarão presentes em minhas descrições

vividas, relacionadas à experiência de se planejar cursos instrumentais, e todos eles permeiam tais experiências

2.3.3 – Hermenêutica

A palavra hermenêutica é derivada do nome do deus grego Hermes, que era quem interpretava as mensagens de Zeus aos homens, e foca a interpretação da experiência partilhada pelos seres humanos (Holloway, 1997).

A hermenêutica apresenta fortes relações com outras linhas de pensamento filosófico, principalmente com a fenomenologia, e o objetivo dessas inter-relações é aumentar a compreensão de outras culturas, grupos, indivíduos, condições, estilos de vida, tanto presentes quanto passados (Ödman & Kerdeman, 1997).

A própria definição de hermenêutica passou por transformações, sendo entendida no século XIX como a arte ou ciência da interpretação, especialmente da bíblia. Essa definição foi ampliada por Dilthey e, atualmente, pode ser aplicada a todo o campo das ciências humanas, englobando discussões tais como: as bases metodológicas das ciências humanas, a fenomenologia da existência e a compreensão existencial, sistemas de interpretação utilizados para atingir o significado inerente a mitos, símbolos e ações, entre outros (Ödman & Kerdeman, 1997:185).

A hermenêutica antiga era, segundo Gadamer (1983:61-62), *“um elemento prático da atividade de compreender e de interpretar”*. O autor afirma que *“os livros que levavam o título de ‘hermenêutica’ tinham, na maioria das vezes, um caráter puramente pragmático-ocasional e ajudavam na compreensão de textos difíceis, mediante a clarificação das passagens que ofereciam dificuldades de compreensão”*.

Schleiermacher (1999), entretanto, é considerado o precursor da hermenêutica contemporânea. Embora o problema da compreensão surja no núcleo das obras de Heidegger (*Ser e tempo*), Gadamer (*Verdade e método*), Ricoeur (*Do texto à ação*) e Betti (*Teoria geral da interpretação*), a “metodologia hermenêutica” tem como ponto de partida as indicações de Scheleirmacher (Braida, 1999).

O pesquisador de orientação hermenêutica, dessa forma, estaria empenhado em interpretar o significado das práticas e convenções daqueles que participam e experienciam o processo educacional. Fazer pesquisa a partir do prisma hermenêutico, portanto, é sempre interpretar o modo como experienciamos o mundo, é querer conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos (van Mannen, 1990:5).

As orientações hermenêuticas levam-nos à compreensão do significado essencial de algo (van Mannen, 1990:77). Indo ainda além disso, Ricoeur (1989:65) esclarece que *“a escolha pelo sentido é, pois, o pressuposto mais geral de toda a hermenêutica”*; vista a partir do prisma hermenêutico, portanto, esta pesquisa compreende a interpretação de textos que representam experiências vividas, possibilitando, assim, a sua compreensão.

Embora Coreth (1973:48) considere compreender e interpretar como processos distintos, Gadamer afirma em *Verdade e Método* (1999:566-567) que *“compreender e interpretar são uma e a mesma coisa”* (...). *Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no medium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete*. As experiências que serão descritas no próximo capítulo, dessa forma, apresentam, inerentes a elas, interpretações, uma vez que traduzem a relação entre o meu pensar e o ato de escrever esta tese, representando, assim, a minha conversação hermenêutica com a situação sendo descrita. Hekman (1986:144) sugere que *“toda compreensão é lingüística e que a compreensão nas ciências humanas se deve, pois, analisar através do meio da linguagem”*.

2.3.4 – Fenomenologia hermenêutica

Segundo Ricoeur (1989:64), uma das razões de se considerar a possibilidade de uma fenomenologia hermenêutica está no fato de que *“a fenomenologia não pode executar o seu programa de constituição sem se constituir numa interpretação do ego”*.

Para conceber uma fenomenologia hermenêutica, Ricoeur (1989: 64-81) apresenta tanto os pressupostos fenomenológicos da hermenêutica quanto o pressuposto hermenêutico da fenomenologia. O que se verifica, a partir dessas interlocuções é que uma prescinde da outra, pois, ao descrever algo pela distanciação (Ricoeur, 1989:67), estou, conseqüentemente, interpretando através da descrição que realizo.

Uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, dessa forma, atenta tanto para o caráter descritivo, que é fenomenológico, quanto para o caráter interpretativo, que é hermenêutico, como preceitua a seguinte definição no glossário da obra de van Mannen (1990:180-181):

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is interpretive (hermeneutic) because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) "facts" of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the facts of live experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process⁹.

A fenomenologia e a hermenêutica funcionam, portanto, conforme aponta van Mannen (1990:180-1), como abordagens complementares, pois uma é descritiva (fenomenologia), buscando atentar para como as coisas são percebidas pelo sujeito que vive as experiências, deixando-as falar por si mesmas; a outra, por seu turno, é interpretativa (hermenêutica), pois não existe algo como um fenômeno sem interpretação.

Nesta pesquisa, portanto, utilizo os preceitos de ambas as orientações, pois apresentarei os cursos que compreendem o meu contínuo experiencial e, ao apresentá-los, relato experiências a eles relacionadas. Inevitavelmente, tais experiências estarão marcadas pelas minhas próprias interpretações, caracterizadas fundamentalmente pela atividade de escrever este trabalho. van Mannen (1990:7) sinaliza que pesquisa e escrita são aspectos de um processo.

⁹ Encontrada também no glossário de Phenomenology Online: <http://www.phenomenologyonline.com>.

Importante também para o pesquisador desenvolvendo uma pesquisa fenomenológica hermenêutica, como ressalta van Mannen (1990:7), é o fato de se saber algo sobre as tradições filosóficas; não com o intuito de tornar-se um filósofo, mas para ter um conhecimento suficiente que lhe permita articular as implicações epistemológicas ou teóricas de se fazer fenomenologia e hermenêutica. Daí o fato de eu ter apresentado as origens de cada uma das correntes filosóficas: primeiramente como uma forma de situar o leitor em relação às abordagens que estou utilizando; em segundo lugar, para que eu mesmo possa articular tais teorias e, finalmente, para compreender as articulações entre as duas orientações.

No entanto, mesmo percebendo essas articulações, concordo com van Mannen (1990:8) quando o autor afirma que a real compreensão do que seja a fenomenologia só pode ser atingida ao desenvolvê-la ativamente. O que posso dizer é que, mesmo travando contato com os conceitos presentes em cada teoria, a verdadeira percepção somente ocorreu para mim a partir do envolvimento com os dados de minha pesquisa e a associação ao processo heurístico.

2.3.5 – A articulação entre as orientações

Com base em meu envolvimento com os dados e também a partir dos conceitos das quatro orientações apresentadas anteriormente – heurística, fenomenologia, hermenêutica e fenomenologia hermenêutica –, o estudo apresentado neste trabalho sobre as experiências envolvidas na compreensão das tarefas relacionadas à atividade de se planejar cursos instrumentais de produção oral para alunos iniciantes com base em gêneros do discurso pode ser caracterizado como **heurístico-fenomenológico-hermenêutico**:

- (1) Em um primeiro momento, por usar as minhas próprias experiências vividas para empreender o questionamento sobre minha prática, adoto os princípios e métodos da pesquisa **heurística**.

- (2) Por outro lado, por estar analisando um fenômeno específico, qual seja, a tarefa de planejar cursos de inglês instrumental para produção oral com base em gêneros do discurso, utilizo-me dos preceitos da **fenomenologia** como forma de descrever o fenômeno da maneira como ele ocorre à minha consciência e, a partir daí, interpretá-lo para melhor compreendê-lo.
- (3) Pelo fato de estar interpretando minhas experiências, adoto uma abordagem hermenêutica. Os cursos planejados, portanto, são a base para o meu questionamento **hermenêutico**, pois esses textos funcionam como elemento através do qual revelam-se descrições e interpretações (van Mannen, 1990). Duas são as fontes de textos para o meu questionamento hermenêutico: a primeira delas são os materiais por mim planejados para os nove cursos de meu contínuo experiencial, os quais forneceram elementos necessários para a interpretação do fenômeno de se planejar cursos instrumentais; a segunda fonte são as minhas reflexões sobre a minha prática (Schön, 1983, 1987, 1991, 1992).
- (4) Também pelo fato de a fenomenologia e a hermenêutica apresentarem pontos de intersecção, conforme proposto por van Mannen (1990), adoto os princípios da **fenomenologia hermenêutica**. Ricoeur (1989:50) reforça ainda essas inter-relações:

“(...) Por um lado, a hermenêutica edifica-se com base na fenomenologia e preserva, assim, aquilo de que, no entanto, ela se afasta: a fenomenologia permanece o inultrapassável pressuposto da hermenêutica. Por outro lado, a própria fenomenologia não se pode constituir sem um pressuposto hermenêutico.”

A articulação entre essas orientações torna-se possível, pois apresentam características comuns que as distinguem das teorias e metodologias de pesquisas quantitativas tradicionais, como sinaliza Moustakas (1994:21), uma vez que elas:

- a. reconhecem o valor de metodologias qualitativas, estudos de experiências humanas que não são passíveis de abordagem através de metodologias quantitativas;

- b. focam na experiência como um todo, e não somente em seus objetos ou partes;
- c. procuram significados e essências da experiência em vez de quantificações e explicações;
- d. obtêm descrições da experiência através de relatos na primeira pessoa em conversações e entrevistas informais e formais;
- e. consideram os dados da experiência como imperativos em compreender o comportamento humano e como evidência para investigações científicas;
- f. formulam questões e problemas que refletem o interesse, envolvimento e comprometimento pessoal do pesquisador.
- g. vêem a experiência e o comportamento como uma relação integrada e inseparável do sujeito e objeto e as partes do todo.

Utilizo os elementos apresentados acima por Moustakas (1994) para corroborar a minha opção de articulação entre as três orientações anteriormente apresentadas. Essa opção está centrada no fato de eu buscar significados a partir de minhas experiências que venham a contribuir para outras investigações na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente para profissionais envolvidos na produção de materiais didáticos. Para atingir tais objetivos, apresento relatos de experiências vividas ao planejar cursos de inglês instrumental para produção oral com base em gêneros discursivos, fornecendo, dessa forma, elementos relacionados às minhas experiências como professor, como *course designer*, como aluno dos programas de mestrado e doutorado, enfim, como ser humano que percebe o

mundo e que constitui sua realidade essencialmente a partir daquilo que os sentidos podem perceber.

Desenvolvo este trabalho também como forma de mostrar a relação entre mim, como ser senciente, e o contexto em que estou inserido e do qual retiro significados para as minhas experiências, o que abre possibilidades para que os leitores desse trabalho que estejam envolvidos em tarefas semelhantes possam refletir e tirar significados para as suas próprias experiências.

Com base nesses elementos e como forma de compreender a minha prática de planejar cursos instrumentais e de interpretar as atividades envolvidas em tal tarefa, utilizo basicamente duas fontes de texto, como já mencionei anteriormente.

A primeira fonte de textos são os nove cursos descritos no capítulo 5 que compõem o meu contínuo experiencial (Dewey, 1938) e todo o material documental¹⁰ que complementa esses cursos: os materiais didáticos em forma de apostila que foram por mim planejados e usados durante os cursos, as atividades complementares desenvolvidas em sala de aula, meus planos de aula, as notas de campo realizadas durante alguns dos cursos, as gravações em áudio realizadas durante outros, textos apresentados em congressos, artigos publicados ou trabalhos de curso desenvolvidos durante o andamento desta pesquisa.

As reflexões sobre a prática (Schön, 1983, 1987, 1991, 1992) compreendem a segunda fonte de textos. Essas reflexões também ocorreram em outros momentos durante esta pesquisa, principalmente nas trocas com pares, mas também em cursos sobre reflexão e ensino desenvolvidos no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem enquanto cursava as matérias obrigatórias para o doutorado, e foram textualizadas principalmente sob o formato de diários dialogados.

¹⁰ Erickson (1986) utiliza o termo **material documental** para referir-se aos materiais que se coletam em campo e que, somente depois de examinados e analisados, poderão transformar-se em **dados** para a pesquisa. van Manen (1990:55), por seu turno, afirma que descrições de experiências vividas são dados ou **material experiencial**.

2.4 – As perguntas de pesquisa

Os estudos qualitativos, assinala Glesne (1999:24), contribuem para uma melhor compreensão de percepções, atitudes e processos. Esta pesquisa objetiva investigar o que está envolvido na tarefa de se planejar cursos instrumentais de inglês oral para iniciantes e, para que esse objetivo seja atingido, é necessária a investigação de cursos planejados para que seja possível descobrir as experiências envolvidas em tal tarefa. Torna-se também necessário que se investigue cada um dos passos envolvidos na tarefa de se planejar um curso. Nesse sentido, portanto, percebi que seria necessário selecionar um dos cursos dentre os nove descritos no capítulo 3 e analisá-lo detalhadamente, em cada um dos passos de seu planejamento e também de seu conteúdo, objetivando apresentá-lo para depois interpretá-lo e, assim, compreender a essência da tarefa de se planejar cursos.

Por outro lado, como pesquisador, preocupa-me a repercussão de minhas experiências vividas tanto como professor como *course designer*, e de que formas elas podem funcionar como fontes de significado para outros pesquisadores envolvidos na área de ensino de línguas estrangeiras, ensino instrumental, planejamento de cursos e outras áreas em Lingüística Aplicada.

Esses dois momentos de investigação levaram-me à formulação das seguintes perguntas de pesquisa:

- **Qual a natureza das experiências envolvidas no planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso para o ensino de inglês em contextos profissionais?**
- **Qual a repercussão da interpretação de uma experiência individual para outros professores, *course designers* e pesquisadores?**

As perguntas foram elaboradas como forma de se compreender a essência da prática, permitindo a utilização de minha experiência pessoal e também de outras pessoas envolvidas na tarefa com base em meu contínuo

experiential (Dewey (1938:33). Ao elaborar as perguntas de pesquisa, levei em consideração o que propõe Moustakas (1990:40):

“All heuristic inquiry begins with the internal search to discover, with an encompassing puzzlement, a passionate desire to know, a devotion and commitment to pursue a question that is strongly connected to one’s own identity and selfhood. The awakening of such a question comes through an inward clearing, and an intentional readiness and determination to discover a fundamental truth regarding the meaning and essence of one’s own experience and that of others”

As perguntas de pesquisa, dessa forma, tentam refletir todos os elementos e cheguei a elas após várias transformações e mudanças e depois de muito diálogo e reflexão. Moustakas (1990:42) aponta ainda que a pergunta de pesquisa heurística tem as seguintes características:

- procura revelar mais completamente a essência ou significado de um fenômeno da experiência humana;
- procura descobrir os aspectos qualitativos, em vez das dimensões quantitativas do fenômeno;
- envolve totalmente a pessoa e evoca um envolvimento pessoal e apaixonado e de ativa participação no processo;
- não procura prever ou determinar relações causais;
- apresenta revelações através de descrições, ilustrações, metáforas, poesia, diálogo e outros meios criativos em vez de quantificações.

A adoção de uma abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica, dessa forma, permite que se vislumbrem as diversas possibilidades para a descrição e para a interpretação do fenômeno em estudo e tem como característica ser aberta. Ao elaborar as perguntas de pesquisa, levei também em consideração o fato de que, como pesquisador, devo ter uma atitude de abertura para respondê-las, esclarecer pontos e apontar direções que me levem ao processo de descoberta (Moustakas, 1990:43).

Essa atitude de abertura permite ainda que se busque a compreensão das experiências vividas em relação a um fenômeno em particular, e sua

interpretação permite deixar aberturas para novas possibilidades, sem pressuposições ou hipóteses, ou seja, as coisas são descobertas a partir da relação da pessoa que vive o fenômeno, suas experiências e interpretações.

2.5 – Os interlocutores, os dados e o contexto da pesquisa

Como forma de organizar e detalhar os dados utilizados para este estudo, apresento neste item algumas informações relativas à pesquisa, tais como meus interlocutores durante o processo de ensino, planejamento de cursos e de pesquisa, o local, a coleta dos dados, sua organização e os procedimentos de análise.

2.5.1 – Os interlocutores

Pelo fato de partir de um questionamento heurístico e de adotar os princípios da fenomenologia hermenêutica, utilizo minhas próprias experiências como foco deste trabalho, caracterizando-me ao mesmo tempo como sujeito e como objeto da pesquisa.

Em função dessa característica, ao descrever os cursos que planejei, diversas pessoas funcionaram como meus interlocutores. Embora não sejam caracterizadas como participantes desta pesquisa, elas apenas relacionam-se às minhas experiências em diferentes momentos.

Por estar descrevendo cursos de idiomas instrumentais, os alunos que participaram desses cursos funcionam como primeiros interlocutores da pesquisa. Por outro lado, diversas outras pessoas participaram de todo o processo nos diferentes momentos de minha pesquisa:

- alunos – como sinalizei anteriormente, os alunos eram consultados para sugestões de conteúdos e para trocas sobre o andamento das aulas e forneciam suas percepções sobre todo o desenvolvimento dos cursos que ministrava, nos quais eu incluía elementos de avaliação com espaço para sugestões;

- profissionais nas empresas – geralmente responsáveis por departamentos de Recursos Humanos ou Treinamento e Desenvolvimento que me forneceram dados sobre o perfil dos profissionais e as exigências dos cargos, sobre as necessidades da empresa e em vários outros momentos no planejamento dos cursos com informações sobre a empresa e sobre sua percepção do evento comunicativo para os quais os profissionais/aprendizes seriam preparados;
- profissionais nas escolas – diversos profissionais que me forneceram o apoio logístico para o desenvolvimento dos cursos, desde a questão da preparação e reprodução dos materiais até questões administrativas envolvendo pagamentos, subsídios ou, no caso dos cursos ministrados em Brasília, toda a parte relativa a passagens, hospedagem e alimentação;
- outros professores – meus colegas de trabalho, com os quais trocava experiências de sala de aula, tanto para troca de técnicas como para elaboração de material, problemas com alunos, discussões sobre conteúdos, observação de aulas, trocas de textos teóricos sobre alguma dificuldade que enfrentávamos e discussões sobre o assunto;
- minha orientadora – a interlocutora mais constante em cada um dos passos dados durante a pesquisa ;
- pares nos seminários de orientação – colegas dos cursos de mestrado e doutorado também desenvolvendo pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas;
- pares mais desenvolvidos – principalmente professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;

- membros das bancas de qualificação – pelas quais passei no desenvolvimento desta pesquisa e que me forneceram subsídios para a solução de problemas e para a discussão de cada um deles;
- colegas do departamento – professores do departamento de Lingüística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com os quais trocava as mais diversas experiências, tanto em relação aos conteúdos das aulas sendo ministradas, como em relação a questões teóricas e práticas relativas ao desenvolvimento da pesquisa;
- outros pares – principalmente em congressos, conferências e encontros, tais como o Braz-Tesol e o InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada), nos quais apresentei comunicações, ministrei workshops e participei de simpósios relacionados a esta pesquisa enquanto ela estava em desenvolvimento.

2.5.2 – Os dados

Conforme apresentei em meu auto-questionamento metodológico (item 2.2), descobri, no andamento desta pesquisa, o meu espírito fenomenológico hermenêutico. Porém, no processo de entrada para o doutorado, eu vislumbrava um encaminhamento totalmente diferente para esta pesquisa, pois utilizaria, conforme projeto apresentado no exame de entrada, um dos cursos que havia ministrado – o curso para reuniões –, que estava totalmente gravado em áudio, e meu principal objetivo era analisar essas aulas e meu papel como professor.

A partir do início da pesquisa, no entanto, ao desenvolver análises impressionísticas e tentar buscar elementos que pudessem fornecer subsídios para o andamento do estudo, diversos outros aspectos relacionados à minha vida pessoal e profissional emergiam das análises e levavam-me a um questionamento: como analisar somente o material do curso gravado em áudio se ele é o produto de minha experiência como professor e como *course designer*? Que lugar ocupariam as experiências pessoais relativas à preparação do curso, ou experiências ocorridas durante os cursos, bem como mudanças

no planejamento, inclusão de conteúdos, entre diversos outros aspectos relacionados a experiências pessoais não reveladas pelas gravações?

Dessa forma, com base no conceito de contínuo experiencial de Dewey, deduzi que poderia incluir as demais experiências profissionais ligadas não só a esse curso, mas também a outros cursos que já havia planejado em minha carreira e também a outros cursos que poderia vir a planejar posteriormente. Assim, ao analisar a minha experiência e reviver diversas histórias a ela relacionadas, fiz uma seleção de cursos que havia planejado durante um período específico de tempo.

Esses cursos serão apresentados no capítulo 3, no qual relato minha experiência profissional. Apresento-os a seguir em conjunto e como componentes do corpus utilizado para esta pesquisa:

Ano	Curso
1995	Inglês para copeiras
1996	Inglês para telefonistas
1998	Inglês para reuniões
1998	Inglês para atendimento a turistas no câmbio
1998	Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros
1999	Inglês para entrevistas
2000	Inglês para garçons
2000	Inglês para seguranças
2000	Inglês para governantas

Quadro 5 – Cursos que compõem o corpus de pesquisa

Uma vez que a fenomenologia filosófica de Husserl tem por princípio ‘ir-à-coisa-mesma’, ou seja, descobrir as coisas em sua essência, busquei em mim mesmo, como sujeito que percebe o mundo que me rodeia, o que faz sentido para mim e passo a utilizar essas percepções como meta para compreender o fenômeno investigado. Bicudo (2000) afirma que “o *sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, descreve o percebido*”.

Dessa forma, uma das técnicas da pesquisa fenomenológica é a utilização de histórias de vida, que relatam experiências subjetivas configurados em um determinado período de tempo e que podem ser

organizados em eventos que surtiram efeito sobre o sujeito. Ao utilizar essa técnica, portanto, diversos documentos autobiográficos são utilizados, entre eles: relatos autobiográficos, que podem estar gravados em diferentes meios, documentos oficiais relacionados à história de vida em questão, cartas, diários, notas. Todos esses elementos serão utilizados como forma de compreender o fenômeno em questão a partir da minha perspectiva como sujeito envolvido na pesquisa.

Denzin (1989) classifica o método da história de vida em três grupos: (1) a história de vida abrangente, partindo de memórias mais antigas, (2) a história de vida tópica, que se apresenta através de um quadro mais segmentado e, por fim, (3) a história de vida editada, que define um foco específico, que é o que adoto nesta pesquisa, apresentando de forma editada eventos de minha vida profissional como *course designer*.

2.5.3 – O contexto

Dois são os contextos em que os nove cursos apresentados acima foram desenvolvidos: a cidade de São Paulo e a cidade de Brasília, sendo que dois dos cursos apresentados (Inglês para atendimento a turistas no câmbio e Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros) foram planejados e ministrados naquela cidade e os demais em São Paulo. Os cursos planejados e ministrados em São Paulo relacionam-se a dois contextos: uma escola de idiomas com um departamento especializado em cursos para empresas e ensino de inglês para negócios e a Coordenadoria Geral de Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae), ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, através da qual foram ministrados o curso para reuniões em São Paulo e os cursos em Brasília.

O material documental utilizado para esta pesquisa refere-se, num primeiro momento, ao material didático usado nos cursos, planejado e desenvolvidos de acordo com as necessidades dos participantes, além de notas de campo, aulas gravadas em áudio, entrevistas com alunos e outros professores ministrando os cursos, bem como a observação de aulas de outros professores.

A partir das descrições dos cursos, optei por selecionar um deles com o objetivo de analisá-lo, conforme será apresentado no capítulo 4. A partir da organização e seqüenciação dos cursos, passei a observá-los com vistas a buscar significados em minhas experiências e os demais aspectos relacionados à experiência de se planejar cursos de inglês instrumental.

2.6 – Os elementos de interpretação

O ponto de partida para a apresentação e para a interpretação dos dados está centrado nos conceitos de experiência e de experiência vivida.

O conhecimento de experiência vivida e seus significados, conforme aponta van Mannen (1990:37), é de suma importância, uma vez que a fenomenologia hermenêutica tem por objetivo transformar a experiência vivida em expressão textual de sua essência, o que adquire significância hermenêutica, uma vez que atribuímos significados ao fenômeno através de meditação, conversas e outros tipos de atos interpretativos. A experiência vivida será, portanto, o ponto de partida e de chegada quando se segue tal percurso.

A teoria do contínuo experiencial de Dewey (1938) também é crucial para a interpretação dos dados que formam o corpus desta pesquisa. De acordo com Dewey, saber não significa simplesmente um fenômeno interno, tendo em vista que faz transparecer a relação com experiências vividas, numa manipulação ativa do contexto. Tais experiências, ainda segundo Dewey (1938:40), nem ocorrem e nem permanecem no vácuo, ou seja, são o resultado de um processo contínuo de comunicação entre fatores internos e externos, o que requer olhar retrospectivamente e prospectivamente para a situação, assim como para a relação entre essa situação e a pessoa que a questiona.

CAPÍTULO 3

MEU PERCURSO PROFISSIONAL

Qualitative inquiry is an odyssey into our discipline,
our practice, and perhaps our souls.
Glesne & Peshkin, 1992

3.1 – Histórias de planejamento de cursos instrumentais e de ensino

Como forma de compreender as experiências vividas ao se planejar cursos de inglês instrumental de produção oral para alunos iniciantes que têm como base gêneros discursivos, apresento neste capítulo o meu percurso profissional por um período de cinco anos, de 1995 a 2000.

Embora esteja enfocando o percurso profissional, é indiscutível o fato de que experiências pessoais também emergirão no decorrer dessas descrições, simplesmente porque não é possível dissociar o pesquisador do professor, do *course designer*, do aluno, enfim, dos diversos papéis que compõem a minha experiência e o meu *self*.

Ao reconstruir os significados inerentes às minhas histórias profissionais, vou apreendendo novos significados para a compreensão das minhas visões atuais sobre ensino e sobre planejamento de cursos instrumentais. As descrições, portanto, funcionam como fonte de significado que me proporcionam elementos para introspecção, reflexão e meditação, levando-me a um auto-questionamento sobre a minha prática profissional através do diálogo e da descoberta. Isso porque cada experiência, como propõe Dewey (1938:37), afeta para melhor ou para pior as atitudes que decidem a qualidade de experiências futuras, pois, de acordo com o autor, a qualidade da experiência tem dois aspectos: aquele imediato de aprovação ou reprovação da experiência que tivemos e sua influência sobre futuras experiências (Dewey, 1938:27-28).

Além disso, ao recontar essas histórias, acentuo a minha própria percepção como pesquisador qualitativo que, segundo Glesne & Peshkin (1992:xiii), engloba três dimensões: ler, refletir e pesquisar, não havendo ordem específica para a sua ocorrência.

Pretendo, dessa forma, situar o trabalho apresentado nesta tese no escopo de minha vida pessoal e, por outro lado, situar o leitor em relação ao pesquisador que desenvolve este trabalho e situar a experiência profissional, pessoal e intelectual que trago comigo.

Assim, apresentarei, a seguir, cada um dos cursos planejados e o contexto no qual foram desenvolvidos, bem como outras informações relativas a tais experiências, tais como características das empresas, dos alunos, suas necessidades, as características dos materiais e as experiências pessoais e percepções relacionadas a cada um deles.

3.2 – Inglês para copeiras

Em março de 1995, eu havia acabado de ser contratado por uma escola de idiomas em São Paulo e o curso de inglês para copeiras foi a minha primeira experiência no planejamento de um curso para fins instrumentais no contexto profissional.

Já havia montado outros cursos para fins gerais na escola que trabalhava anteriormente, mas eram cursos de manutenção para pessoas que já haviam concluído seu curso de inglês e que buscavam aperfeiçoamento lingüístico e um melhor desempenho na língua inglesa. Já havia, também, ministrado aulas de leitura instrumental em empresas para técnicos em informática.

A primeira experiência nessa escola coincidiu também com o cargo que assumia. Até novembro de 1994 eu exercia a função de coordenador de projetos em uma outra escola de inglês que ministrava aulas em empresas e minha função era analisar, selecionar e, em alguns casos, desenvolver materiais de acordo com solicitações de professores, assim como testes e também cursos de desenvolvimento para os professores da escola.

Ao iniciar nessa nova escola, em março de 1995, tendo retornado de uma viagem durante a qual havia feito cursos na Inglaterra sobre o ensino de inglês para negócios e sobre o ensino individualizado, o desafio era maior, pois esta era uma escola de inglês para fins gerais que acabava de criar um departamento para aulas em empresas, devido à grande demanda por cursos no mercado. Fui contratado como responsável pela parte pedagógica, tendo

por função o desenvolvimento dos professores, auxiliando-os na preparação de aulas e também na resolução de pequenos problemas de sala de aula, na seleção de material didático para os cursos, na preparação de materiais para fins específicos; acrescente-se a isso a tarefa mais desafiadora: montar uma grade curricular oferecendo um curso de inglês para negócios, estruturado em níveis e que pudesse ser oferecido às empresas que necessitassem de um curso dessa natureza, principalmente àquelas que queriam direcionar seus investimentos para que seus profissionais tivessem um desempenho mais eficiente na utilização da língua inglesa no contexto profissional, demanda não atendida pelos cursos para fins gerais.

Em meio a esse contexto de grandes mudanças profissionais, a então diretora do departamento para cursos em empresas solicitou-me que desenvolvesse um curso instrumental de produção oral para nove copeiras de uma universidade que tinham contato freqüente com estrangeiros. Minha primeira reação foi de espanto: copeiras estudando inglês? Minha segunda reação foi de dúvida: onde encontrar materiais? Minha surpresa não poderia ter sido maior: simplesmente não existiam materiais no mercado para ensino da produção oral para alunos de nível básico, muito menos para iniciantes com muito pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua, o que desencadeou a minha terceira reação: desespero.

Depois de discutir as bases do curso com minha diretora e com a empresa e de realizar uma análise de necessidades de forma tosca, pois consegui obter poucas informações, resolvi coletar materiais de nível básico e iniciante que pudessem me fornecer subsídios para executar a tarefa. Questiono-me, hoje, até que ponto o que fiz foi uma 'análise de necessidades' em seu sentido estrito, pois creio que, na época, não eram totalmente claras para mim a função e a conceituação de análise de necessidades.

Meu primeiro passo foi pensar nas pessoas que fariam o curso: o que deve ser necessário para uma copeira ao interagir com estrangeiros? Imaginei que elas deveriam saber cumprimentar as pessoas, oferecer comidas e bebidas e nada mais. O que mais uma copeira poderia fazer? A resposta veio através da pessoa responsável pelo curso: elas precisam, além de cumprimentar, dar as boas-vindas, oferecer bebidas e alguns acompanhamentos, dar também informações sobre localizações de outros

setores e departamentos e dar as direções para que as pessoas pudessem se dirigir ao local que procuravam.

Outro problema surgiu: que professor poderia ministrar o curso? Essa foi mais uma das dificuldades, pois a maioria dos que eram contatados se recusava, pois simplesmente não tinha idéia de como agir nessa situação, para não mencionar a questão do preconceito: copeiras estudando inglês? Finalmente uma professora aceitou as aulas, ministradas duas vezes por semana no próprio ambiente de trabalho, em uma sala no departamento em que as alunas trabalhavam e também num horário comum a todas. O meu papel, além de preparar o curso, era acompanhar o seu desenvolvimento com a professora, o que incluía a preparação das aulas com base no material sendo utilizado, a elaboração de exercícios complementares de forma a reforçar alguns conteúdos, a observação das aulas, fornecimento de *feedback* para a professora, entre outras tarefas.

Na verdade, o começo foi um trabalho com representações, pois a maioria dos professores da escola, pela sua própria história – utilizavam uma metodologia comunicativa e ministravam aulas num curso estruturado em 12 estágios, indo do básico ao avançado –, não acreditava na idéia de ensinar uma linguagem, segundo eles, tão restrita para fins ainda mais específicos. Do meu ponto de vista, por outro lado, eu acreditava piamente que era possível ensinar inglês para essas copeiras, pois julgava ser possível, embora sem saber como, selecionar apenas os conteúdos lingüísticos e funcionais que eram necessários para o desempenho de suas funções. Os professores com quem tinha contato, por seu turno, viam o ensino de forma seqüencial e compartimentalizada: determinadas estruturas e funções só poderiam ser aprendidas em níveis específicos e após outras. Essa foi a minha primeira grande dificuldade: conceber o fato de que eu poderia ‘retirar’ algumas estruturas da seqüência preestabelecida e ensiná-las ‘fora de ordem’.

E esse foi um trabalho difícil, pois eu deveria convencer alguém a mudar de atitude, ou encontrar alguém que tivesse a mesma atitude que eu. Finalmente, uma das professoras da escola aceitou a tarefa.

Talvez por diferenças entre representações ou de concepções de aprendizagem, várias foram as dificuldades enfrentadas pela professora que assumiu o grupo. A princípio, pela sua experiência no curso de línguas, houve

um certo desconforto e, nessas situações, ela me convidava a observar suas aulas, pois ela não conseguia, por exemplo, aceitar a lentidão com que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvia e, por outro lado, perdia a paciência com a pouca bagagem cultural das alunas. Através de vários encontros e conversas com a professora, ela concordou em levar o trabalho adiante.

Essa foi a minha primeira percepção da diferença entre níveis sociais e o papel da língua inglesa em cada um deles: na escola, alunos de classe média, média alta e alta que estudavam inglês para um futuro, talvez para uma viagem ao exterior ou para o futuro profissional; no contexto profissional, alunos que precisam do inglês como instrumento de trabalho e para uso imediato, toda vez que um estrangeiro adentrasse o departamento.

O material que preparei para esse curso nada mais era do que uma ‘colcha de retalhos’: partes de diferentes materiais e muitas atividades complementares preparadas para fazer a ponte entre a dificuldade do material existente no mercado para falsos principiantes e sua aplicação para iniciantes¹¹, que haviam tido pouco ou nenhum contato prévio com a língua inglesa para a produção oral, apenas o bom e velho ‘*verb to be*’ aprendido durante os quatro anos de ensino fundamental, e, em alguns casos, de ensino médio, como tem sido tradição no ensino público no Brasil. No entanto, esse material nunca visou à produção oral, tão-somente à gramática.

Aqui estava um dos grandes nós do meu trabalho, principalmente pelo fato de que era necessário que eu selecionasse o material que tinha disponível e tinha que pensar em inúmeras tarefas e atividades que deviam ser realizadas anteriormente ao que era proposto nas atividades, simplesmente pelo fato de que elas não eram destinadas a *real beginners*, ou seja, havia toda uma preparação de tarefas como forma de fazer a ligação entre a situação real enfrentada em sala de aula e aquela sugerida pelo livro didático de onde o material havia sido retirado.

O conteúdo do curso para copeiras abrangia, pelo seu contexto, funções relacionadas a oferecer bebidas e acompanhamentos, formas de polidez, formas de agradecimento e respostas a agradecimentos e o vocabulário

¹¹ Utilizo as expressões *false beginners* e *real beginners* para me referir à terminologia usada no mercado editorial dos materiais didáticos de inglês para fins gerais.

relativo às bebidas e aos acompanhamentos que eram oferecidos. Por outro lado, fora do departamento em que atuavam, deviam estar aptas a dar indicações de locais próximos, o que exigia a inclusão de funções e léxico relativos ao assunto.

Ao final do curso, a escola deveria emitir um certificado sobre cada aluna, enviado para a responsável pelo Departamento de Recursos Humanos, de forma que ela pudesse avaliar o desempenho das alunas no curso e também se o investimento havia valido a pena. Esse certificado devia relatar que a aluna havia freqüentado o curso e o seu rendimento em termos percentuais em total acordo com a equação custo-benefício, tão comum no meio profissional.

Essa primeira experiência como *course designer* de um curso instrumental revelou-se como um grande desafio. Eu já havia cursado, em 1993 e 1994, matérias do programa de mestrado em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas sobre análise, seleção, avaliação e preparação de material didático e havia preparado diversos materiais para ensino de inglês para fins gerais, mas nunca havia pensado na questão de se ensinar inglês para funções tão específicas, num escopo tão reduzido. ‘Escopo reduzido’ pode ser entendido como uma metáfora do que eu julgava, na época, ser instrumental, embora não tivesse ainda essa percepção: eu simplesmente havia reduzido o escopo de um curso de 12 níveis para apenas um módulo, com o objetivo de atender às necessidades de um grupo específico.

Tal experiência levou-me, ainda, a questionar o papel do ensino de inglês para fins gerais e sua eficiência e, por outro lado, a questionar o papel do ensino do inglês instrumental. Mais ainda, questionei também o ensino de inglês em contextos profissionais.

Em 1996, eu já cursava matérias do curso de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e matriculei-me no curso de inglês instrumental oferecido pela mesma universidade, com o objetivo de buscar respostas aos meus questionamentos.

O curso de inglês instrumental, denominado ‘Buscando novos caminhos’, ia totalmente ao encontro dos meus objetivos e era oferecido em dois níveis. Após uma entrevista com a coordenadora do curso, pela minha

experiência teórica já adquirida no mestrado, e também pela experiência que descrevi acima, fui encaminhado para o segundo nível do curso. O curso ocorreria durante o mês de julho, de modo intensivo e seria ministrado por duas professoras, uma especialista em leitura, e outra, vinda da Inglaterra, especialista no ensino do oral e em preparação de materiais para ensino instrumental em diversas partes do mundo. Meu material de trabalho seria, além das preocupações da experiência recente com o curso de inglês para copeiras, um novo curso solicitado por uma empresa à escola: um curso de inglês para telefonistas e recepcionistas, que será descrito no próximo item.

Embora a minha experiência no planejamento do curso para copeiras tivesse sido, a princípio, de desespero, depois de insatisfação e que passou, em seguida, a um desafio, pois eu simplesmente não acreditava que uma pessoa não conseguisse aprender uma língua estrangeira, como afirmava a professora do curso, a avaliação das alunas revelou-se totalmente satisfatória.

Era imensamente gratificante para cada uma das alunas vislumbrar-se falando inglês, pois julgavam, inclusive durante o curso, que isso era impossível, já que simplesmente não fazia parte de sua realidade, como elas diziam, era algo totalmente distante de suas realidades.

Os resultados, conforme percebidos pelas alunas, eram absolutamente positivos, o que me levou a reavaliar a minha postura, tanto em relação ao planejamento do curso, como em relação à postura de discriminação da professora. Num outro nível, também reavalio o papel do ensino de inglês como língua estrangeira em sua modalidade para fins gerais e para fins instrumentais. Na verdade, sem que eu percebesse, a partir desse momento estava traçado o meu caminho em direção a um envolvimento cada vez maior com o ensino de inglês em contextos profissionais para fins cada vez mais específicos.

Minha primeira impressão ao ter planejado esse curso foi de desânimo e de falha, como já relatei, mas ao ver a reação das alunas, mudei de opinião e animei-me para continuar a desenvolver esse trabalho de planejar cursos e também percebi que, com o trabalho com o inglês para fins específicos, eu poderia auxiliar uma pequena comunidade a alterar suas percepções em relação ao aprendizado da língua inglesa, além de auxiliá-los em seu crescimento profissional.

3.3 – Inglês para secretárias e recepcionistas

O curso para secretárias e recepcionistas foi alvo dos meus questionamentos ao iniciar o módulo 'Buscando novos caminhos', disciplina para professores de inglês instrumental ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e meu trabalho final foi elaborado com base em minha experiência no planejamento desse curso, desde o levantamento das necessidades até a seleção dos tópicos e do conteúdo das unidades, bem como a definição da carga horária e todos os demais elementos a ele relacionados.

Esse curso começou a ser montado em no final de 1995 e concluído em 1996, em parte pela demora nas negociações entre a escola e a empresa. Outros fatores, como o número de participantes, em que local as aulas seriam ministradas, quais equipamentos seriam necessários para as aulas, quem forneceria tais materiais e outras questões logísticas também precisavam ser decididas antes do início do curso.

O grupo compunha-se de 24 alunas entre secretárias e recepcionistas, funcionárias de uma empresa de serviços de televisão a cabo na cidade de São Paulo. Pelo grande número de alunos em sala, e pela impossibilidade de se trabalhar a produção oral em grupo tão numeroso, foi dividido em dois grupos menores, com 12 alunas em cada um deles, de forma a facilitar o trabalho do professor e também para proporcionar uma maior interação entre as alunas.

As aulas aconteciam em dois encontros semanais de uma hora e meia cada, totalizando 60 horas de instrução, e as alunas desse curso pertenciam a diversos departamentos da empresa e exerciam dois cargos distintos: secretárias e recepcionistas. A quase totalidade das alunas nunca havia feito um curso de inglês em escola de línguas, seu contato anterior com a língua inglesa restringia-se às aulas de inglês do ensino médio e fundamental, sendo, portanto, caracterizadas como iniciantes.

Em função das tarefas que deveriam desempenhar na empresa, e também em razão dos cargos que ocupavam, as necessidades das participantes foram divididas em dois grupos: as telefonistas deveriam estar aptas a realizar todo o atendimento telefônico e as recepcionistas, além do

atendimento telefônico, deveriam ainda dar informações sobre setores dentro da empresa e também sobre locais próximos a ela.

O planejamento desse curso obedeceu à priorização das atividades definidas pelo departamento de recursos humanos da empresa: as alunas deveriam desempenhar eficientemente as funções nas quais a língua inglesa era requerida. Para tanto, as áreas necessárias para o desempenho dessas tarefas foram levantadas através de entrevistas de análise de necessidades e os tópicos, estruturas e funções pertinentes a cada tema foram arrolados.

O conteúdo do curso, de acordo com as necessidades levantadas e tendo trabalhado com os dados durante o curso 'Buscando novos caminhos', ficou assim definido:

Componentes funcionais

greetings/introductions
telephoning
making arrangements
giving directions
entertaining

Componentes lingüísticos

spelling
verb to be
formulaic use of *Could you...?*, *I'd like...*
and *Would you like...?*
numbers
adjectives
prepositions of time and place

O material didático para esse curso, como aquele utilizado para o curso descrito anteriormente, também foi preparado em forma de apostila com base em materiais preexistentes.

Esse curso, pelas necessidades arroladas pela empresa, apresenta os componentes funcionais agrupados por temas, os quais são necessários ao desempenho das funções das secretárias e/ou recepcionistas. Cada item era constituído de partes retiradas de livros de inglês tanto para fins gerais quanto para fins específicos ou de negócios.

Os temas que seriam desenvolvidos com as alunas compreendiam, conforme apresentado no quadro acima, cinco grandes áreas: cumprimentos e apresentações, atendimento telefônico, agendamento de compromissos, fornecimento e pedido de direções e socialização, cada uma delas abrangendo as funções que as alunas deveriam desempenhar na língua estrangeira.

No que diz respeito ao atendimento telefônico, englobava o atendimento propriamente dito, a transferência de ligações, a identificação do usuário e anotação de recados. As funções de dar e pedir direções foram desenvolvidas

visando ao fato de que as alunas recebiam visitantes estrangeiros e forneciam informações sobre a localização de departamentos, bem como de toaletes, café, entre outros, além de locais próximos à empresa, principalmente restaurantes e bancos. A área de socialização incluía a recepção do visitante, oferecimento de bebidas, ou interações rápidas para o fornecimento de informações sobre a empresa ou funcionários.

Na conclusão de meu trabalho final elaborado no curso de inglês instrumental, alguns tópicos já ficam mais definidos, como por exemplo a minha percepção do planejamento de cursos como um processo e também a preocupação, embora ainda incipiente, de centrar o curso na experiência dos alunos.

Reproduzo abaixo dois parágrafos desse trabalho final que estão em inglês, pois, como afirmei no item anterior, o curso era ministrado por uma estrangeira, falante nativa da língua inglesa:

My aim was to expose the step-by-step process carried out as well as give the theoretical rationale behind each step and all the factors involved in designing an ESP course aiming at developing speaking skills so as to make learners function in their profession when the use of English as a foreign language is required.

Finally, we might well say that it is an open-ended course not only due to the approach used but also because of its nature.

A partir do parágrafo final de meu trabalho, já naquela época, estava presente a noção de que o curso deve ter características abertas, pois o contexto é que vai determinar as possíveis alterações que deverão ocorrer e também por sua natureza instrumental, ou seja, meu objetivo é utilizar a habilidade oral como forma de fazer com que o aluno desempenhe suas funções profissionais a contento.

Esse curso teve um impacto altamente positivo junto às alunas e à empresa e, logo após o término desses dois grupos o curso foi ministrado para telefonistas e recepcionistas de outras afiliadas da empresa.

A professora que ministrou o curso para secretárias e telefonistas era uma americana com mestrado em ensino de inglês, o que facilitou o trabalho, pois ela tinha uma sólida base teórica do que fosse inglês instrumental, talvez

até maior do que a minha. Dessa vez, não houve nenhum problema no que diz respeito aos objetivos do curso ou a reclamações por parte das alunas.

Esse foi um ponto que me intrigou e foi quando comecei a pensar em questões sociais e em crenças: por que as alunas do curso para copeiras reclamavam tanto e as alunas do curso para telefonistas adoravam o curso? Será que isso estava ligado à postura da professora em sala de aula? Às representações das professoras? Às representações das alunas?

Sem respostas definitivas, parti em busca de novos elementos que pudessem explicar esses fatos. A minha percepção sobre o planejamento de cursos, entretanto, sofrera algumas alterações. Saí da primeira experiência com uma sensação de fracasso que depois foi alterada. No caso deste curso, a minha percepção em relação ao planejamento de cursos mudou de alguma forma: percebi que era possível o aprendizado de funções específicas sem aquele aprendizado de 'estruturas básicas' que muitos apregoavam e que, talvez, eu mesmo, de certa forma, acreditasse.

Uma das grandes descobertas foi a de que não havia uma ordem natural que sempre fora estabelecida pelo livro didático: percebi que não era necessário ensinar o presente simples, seguido do contínuo, depois o passado simples, seguido do contínuo e assim sucessivamente, até que eu chegasse aos verbos modais.

Essa experiência mostrou-me que se pode ensinar os modais sem nenhuma outra estrutura prévia, que essas estruturas podem ser ensinadas de modo formulaico, pois uma recepcionista, por exemplo, ao atender uma ligação, faz grande uso de tais verbos, mas usa as demais formas verbais com menor frequência.

Essas descobertas fizeram-me aprofundar o estudo do ensino de estruturas e mais ainda, pensar nos fatores individuais, afetivos e sociais, embora os parâmetros utilizados para o planejamento do curso tenham sido os mesmos utilizados no curso anterior, ou seja, uma 'colcha de retalhos'. As minhas percepções em relação aos conteúdos desses cursos é que mudaram significativamente.

3.4 – Inglês para reuniões

Os dois cursos relatados em 3.2 e 3.3 anteriormente mostram a minha preocupação em solucionar necessidades preparando materiais com base em outros preexistentes e a imensa insatisfação pela inexistência no mercado de soluções para os problemas de muitos professores.

A minha percepção do mundo e a minha vida profissional, entretanto, sofreram algumas alterações, pois, na época em que esses cursos foram preparados, eu havia acabado de concluir o meu mestrado, no qual havia pesquisado o conceito de gênero de discurso e sua evolução histórica, bem como as diversas concepções para o conceito de gênero existentes na literatura (Vian Jr., 1997). Isso fez com eu vislumbrasse uma luz no fim túnel, pois, a partir dessa pesquisa, percebi que o gênero, na verdade, era uma das chaves para solucionar o problema do ensino instrumental em contextos profissionais.

Fui convidado, nesse período, a ministrar um curso de inglês para reuniões em uma instituição bancária na cidade de São Paulo, principalmente pelo fato de estar envolvido com o ensino da produção oral e pela minha experiência com o ensino em empresas, o que me levou a vislumbrar novas possibilidades de planejamento para esse curso.

Era claro que eu deveria partir da situação-alvo na qual a língua estrangeira era necessária e, para isso, eu deveria observar eventos reais nos quais pudesse verificar o desempenho dos participantes, os elementos contextuais e sua influência no evento, o conteúdo lingüístico e técnico, o papel dos participantes, as interações, os turnos, ou seja, em termos técnicos, definir as variáveis de registro, nomeadamente o campo, os participantes e o modo (Halliday & Hasan, 1989), e também o gênero, para que eu pudesse traçar a Estrutura Genérica Potencial – EGP – (Halliday & Hasan, 1989) do evento.

Ao definir a EGP do evento, esta poderia ser utilizadas com duas funções essenciais:

- (a) funcionar como elemento definidor do conteúdo programático do curso, uma vez que as funções e os itens lingüísticos seriam ensinados com base na seqüência descrita na EGP;

- (b) utilizar essa EGP como ponto de partida para se eliciar o conhecimento prévio dos alunos e trabalhar com esses elementos na sala de aula.

Essas duas funções seriam utilizadas em sala de aula para sinalizar a importância do conhecimento técnico da área que os alunos possuíam e o fato de já desempenharem na língua materna essas funções, tendo, portanto, total domínio do gênero. O diferencial era que, naquele momento, o gênero seria contrastado com o evento em língua estrangeira e o curso seria centrado nessas diferenças.

O trabalho com esse curso para reuniões funcionou como um estudo preliminar (Vian Jr., 2002, no prelo), no qual são apresentados os conteúdos desenvolvidos para esse curso com base na EGP e as relações desses elementos com a teoria do gênero/registo (Eggins & Martin, 1997). A partir dessa experiência e também com base nas minhas reflexões e na troca de experiências teóricas e práticas com as demais profissionais envolvidas nesse curso, apresento um primeiro modelo para o planejamento de cursos com base em gêneros do discurso, que prevê:

1. análise de necessidades;
2. levantamento dos gêneros utilizados pelos aprendizes;
3. exercícios de conscientização sobre o gênero;
4. levantamento da Estrutura Genérica Potencial (EGP);
5. levantamento das variáveis de registro;
6. ensino das EGPs;
7. ensino das formas lingüísticas pertinentes ao gênero/registo específicos.

Como se pode observar, os gêneros do discurso passam a ser o foco central e a base de todo o planejamento e do ensino. Apresentarei, no capítulo 4, exemplos de atividades nas quais a EGP, o registro e o gênero são explorados pedagogicamente.

Essas considerações foram as bases para o curso de inglês para reuniões ministrado em 24 horas nas dependências do banco. Como o grupo

era numeroso, e também requeria o ensino da habilidade da leitura, os alunos foram divididos em duas turmas de acordo com dois parâmetros: o nível lingüístico e a experiência profissional. Isso foi possível porque os alunos mais experientes apresentavam um nível lingüístico superior em relação aos demais, o que me levou a nomear os grupos de intermediário e de intermediário superior.

Para essa classificação, com base nas informações obtidas junto ao gerente de recursos humanos responsável pelo curso, e além de observar algumas reuniões com estrangeiros, realizei uma dinâmica de grupo. Os alunos deveriam trabalhar para a solução de um problema e, enquanto desenvolviam a tarefa, eu circulava pelos grupos anotando o desempenho de cada um com base nos critérios de fluência, pronúncia, uso de vocabulário específico, uso de estruturas sintáticas e outras ocorrências relevantes, registradas numa listagem como o seguinte modelo:

CHECKLIST – ORAL PLACEMENT TEST

BANCO ABC, APRIL, 7 1998

<i>Name</i>	<i>Fluency</i>	<i>Pronunciation</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>	<i>Notes</i>

Após essa dinâmica, solicitei a cada aluno que preenchesse um questionário, apresentado na página seguinte. Meu objetivo era realizar uma análise de necessidades o mais precisa possível, de forma a cruzar dados de diferentes instrumentos, levando-me, conseqüentemente, a um planejamento mais eficiente.

A partir da divisão dos alunos em níveis, os grupos tinham aulas separadamente: para produção oral, 12 alunos na terça-feira e 12 alunos na quinta-feira e, na quarta-feira, o grupo todo tinha aula de leitura instrumental com outra professora.

Tendo como objetivo elaborar o material didático baseado em gêneros do discurso, o conteúdo desse curso incluía não só as funções sociais relacionadas ao evento comunicativo (propósito), mas também funções lingüísticas e culturais (contextuais) necessárias para um desempenho eficiente

numa reunião com estrangeiros., ou seja, já há a preocupação teórica maior com os elementos que comporão o curso.

PLACEMENT TEST

Name: _____ Phone/Extension number: _____

Position: _____ Department: _____

1. Are you presently studying English? Yes () No ()
 2. Where are you studying?
3. What level are you in?
4. What book do you use?
5. Where did you study English? School Period Level concluded

6. Did you have a private teacher? Yes () No ()
 7. Did you use a book with him/her? Yes () No ()

8. How do you classify your speaking skills?

() Fluent () Intermediate () Basic () Elementary

Comment on your speaking skills:

.....

9. What do you need to do **orally** in English in your job? Check (✓) more than one if applicable.

- () Receive visitors () Give presentations () Socialize
 () Talk on the phone () Exchange information () Give information
 () Explain Brazilian economy () Present facts/figures () Observe meetings
 () Take part in meetings () Chair meetings () Negotiate
 () Others. Please, specify:

.....

10. Please, give any other relevant information concerning your speaking skills:

.....

Thank you.

Dessa forma, o conteúdo do curso previa funções como abertura da reunião, pedir e dar informações, concordar, discordar e dar pontos de vista, apontar conseqüências, esclarecer e ampliar informações, resumir e concluir, inerentes ao gênero reunião de negócios.

Além disso, durante as reuniões, os profissionais/aprendizes tinham que apresentar gráficos, falar sobre cifras, dar informações sobre a história e o

desempenho do banco, o que me levou a incluir itens tais como comunicação não-verbal, elementos culturais, a função e o objetivo de reuniões, a disposição dos lugares e sua relação com a interação, elementos de polidez e suas variáveis em diferentes culturas e, em alguns casos, passar informações via telefone.

Planejar e ministrar esse curso foi uma experiência enriquecedora que impulsionou meu maior interesse tanto pela pesquisa sobre o ensino instrumental da produção oral, como pelo papel dos gêneros do discurso no planejamento de cursos.

Ensinar esse curso também teve um papel importante em minha carreira, pois, no princípio, pretendia utilizá-lo como corpus que para minha pesquisa de doutorado e, portanto, gravei-o totalmente em áudio. Transcrevi algumas aulas para o desenvolvimento do meu projeto e também para uma primeira análise impressionística do dados que seriam desenvolvidos no doutorado.

Para os alunos, o curso foi extremamente útil e posso dizer que trabalhar com a experiência pessoal dos alunos é um fator enriquecedor para ambas as partes, pois a interação com outros pares mais experientes incita o aprendizado, como afirma um dos alunos num dos diversos momentos em que solicitei o *feedback* por escrito, apontando pontos positivos e negativos da aula, bem como sugestões para mudanças:

“Discussions with everybody in the group, so we could get to know a little bit about what’s going on in other areas of the bank. I usually do not participate in meetings with foreign banks (meetings in English) but I learned a lot hearing from the experience of some of our colleagues”

Este, juntamente com os comentários de outros alunos, impulsionaram-me a dar maior importância ao papel da troca com os outros pares no grupo e também a enfatizar mais as atividades com base no gênero que o curso está enfocando. Muitas, entretanto, eram as minhas dúvidas, pois eu não podia precisar até que ponto estava no caminho certo, mas possuía a avaliação positiva dos alunos.

3.5 – Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros

Após a experiência com o curso de inglês para reuniões ministrado para funcionários da divisão internacional do banco em São Paulo, e em face da avaliação positiva dos alunos, o mesmo banco solicitou que fossem ministrados cursos para funcionários do banco em Brasília; como os cursos seriam ministrados fora da cidade de São Paulo, houve a necessidade de se intercalar diversos grupos e oferecê-los de forma intensiva, com aulas mais de uma vez por semana.

Para atender a essas necessidades, a funcionária do departamento de recursos humanos do banco, em Brasília, organizou cinco grupos: três grupos para ensino de leitura, com turmas com média de 20 alunos por grupo, com participantes em sua maioria da área de finanças e compensação, que necessitavam da leitura instrumental para manusear os diversos manuais, *websites* e literatura da área em inglês; vários desses alunos estavam fazendo paralelamente um curso de MBA (*Master in Business Administration*) no próprio banco. Os outros dois grupos necessitavam de inglês oral para interação com clientes: um grupo para atendimento telefônico e outro para atendimento nos caixas da agência do banco no aeroporto de Brasília, como veremos na seqüência.

Essas aulas eram ministradas três vezes por semana com duração de uma hora e meia e eu ministraria as aulas em todos os cursos, tanto os de leitura quanto os de produção oral. Para que isso fosse possível, as aulas foram distribuídas pela manhã, no horário do almoço e após o expediente e em dias alternados, de forma a atender todos os grupos simultaneamente e durante todo o período em que eu estivesse em Brasília. Eu iniciaria todos os cursos, trabalharia com os grupos por duas semanas e voltaria a São Paulo. As aulas seriam então assumidas por outro professor, que ministraria as aulas por um mês, e eu retornaria para mais duas semanas e encerraria os cursos.

Os participantes do grupo para atendimento telefônico a estrangeiros eram funcionários da área de atendimento a estrangeiros, que os buscavam para obtenção de informações telefônicas sobre saldo, sobre envio de valores ao exterior e sobre documentos. Pelo fato de manusearem também diversos

documentos relativos a saldos e envio e recebimento de quantias do exterior, esse grupo também tinha um componente de leitura.

Devido ao grande número de estrangeiros dos mais diversos países residentes em Brasília, o movimento do departamento era bem intenso e a atitude imediata do aluno ao se deparar com situações nas quais tivesse que utilizar o inglês era de pânico, conforme relatos dos alunos na fase de análise de necessidades.

Por ser um grupo de 26 pessoas, o grupo foi dividido em duas turmas para as aulas de produção oral, de forma que 13 alunos tinham aulas às segundas e quartas-feiras e os outros 13 alunos às terças e quintas-feiras. Às sextas-feiras, por terem também a necessidade de ler documentos em inglês, principalmente para identificação de conteúdo e para checagem de valores com a finalidade de passar informações, o grupo todo se reunia para as aulas de leitura.

Pelo grande número de alunos e áreas distintas, foram nomeados dois representantes para cada grupo, que funcionariam como ligação entre o professor e o banco e também para controle de cópias e do material que deveria ser preparado para as aulas. Em função também do grande número de alunos, meu primeiro dia em Brasília foi dedicado a reuniões de duas horas com cada um dos representantes de cada grupo, de forma a levantar as necessidades de cada grupo; eu havia solicitado também, através da representante do departamento de treinamento do banco em Brasília, que os representantes dos grupos levassem para essa reunião a maior quantidade possível de material de suas respectivas áreas para que fossem usados como material de curso, principalmente para os cursos de leitura.

Nessas entrevistas, os participantes descreviam suas rotinas de trabalho, o que funcionou, para os dois cursos de produção oral, como elementos para levantamento da EGP dos eventos e, na primeira aula, a mesma análise foi feita com os alunos para que eu pudesse cruzar os dados e definir com clareza o conteúdo do curso.

Solicitei aos alunos, na primeira aula, que discutissem em pequenos grupos sobre suas tarefas diárias e descrevessem, em forma de fluxograma, a atividade que desempenhavam e, paralelamente, foram trabalhadas questões de identidade e auto-estima, principalmente atividades relativas à percepção de si

mesmo e da relação com os outros membros do grupo. Essas atividades tinham um cunho humanista e eu as havia adaptado das atividades propostas por Moskowitz (1978) em seu livro sobre técnicas humanistas.

De acordo com a análise de necessidades, o curso deveria abranger os seguintes conteúdos:

Checagem do saldo do cliente. Essa é a situação mais comum vivenciada pelos participantes: o cliente liga para checar seu saldo. Para interagir nessa situação, portanto, o profissional/aprendiz deveria estar apto a realizar o atendimento telefônico, entender e produzir números, tanto para obter o número da conta do usuário como para falar dos saldos.

Checagem de informações pessoais do cliente. Nesse item, o objetivo é obter informações pessoais do cliente, como nome e número da conta. O que observei, entretanto, é que os alunos tinham pouca noção de polidez ou apropriação à situação-alvo em relação à língua estrangeira.

Solicitar/pedir que o cliente faça algo. O objetivo dessa função era introduzir alguns modais para que os profissionais/aprendizes pudessem usar em situações em que precisassem pedir ao cliente para soletrar o nome, ou para repetir, para falar mais devagar, para aguardar e outras funções, além de maneiras apropriadas de se responder, pois a atitude imediata é somente usar os advérbios *Yes* e *No*. Assim, introduzi itens lingüísticos como: *Yes, certainly, Yes, of course* ou *I'm afraid..., I'm sorry but...*, raramente utilizados pelos profissionais.

Decidir o que fazer. O objetivo aqui era o de introduzir o modal *will* com a função de descrever que ação seria tomada: vou checar, vou verificar, vou retornar a ligação, vou contatar o gerente, vou transferir e assim por diante.

Concordar e discordar. O objetivo dessa função era trabalhar com preenchedores de pausa (*pause fillers*), pois uma das atitudes que verifiquei junto aos alunos era a de não esboçar nenhuma reação ou de não dizer nada perante o cliente, o que, por vezes, pode criar uma situação embaraçosa para ambas as partes. Isso me levou ao trabalho com expressões como: *Please, do, Sure, Go ahead, Of course, That's all* e outras expressões de 'small talk', para concordar, e *I'm afraid.../ I'm sorry but...*, etc. para discordar.

Esse curso para atendimento telefônico e os demais cursos ministrados em Brasília foram desenvolvidos, como já mencionei anteriormente, em

parceria com outro professor. Em nossas discussões sobre o desempenho oral dos alunos e também pelo fato de ele ser falante nativo da língua inglesa, os fatores apropriação e polidez foram os que mais chamavam a nossa atenção, pois percebíamos que era necessário ensinar não apenas os itens lingüísticos, mas especialmente em que circunstâncias eles deviam ser utilizados e com que níveis de formalidade.

Esse curso veio agregar novos dados e trouxe novos *insights* para minha pesquisa, enriquecendo a prática profissional e indicando novos caminhos, principalmente apontando para a importância dos elementos da análise da conversação e da pragmática, que poderiam fornecer subsídios para cursos dessa natureza.

Do ponto de vista teórico, ficou absolutamente clara para mim a importância dos gêneros do discurso no ensino instrumental de idiomas, mas outros fatores revelaram-se também de suma importância, como o fato de tomar como ponto de partida para as atividades em aula a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, em vez de me basear em livros didáticos ou conteúdos que eu, como professor, julgasse relevantes.

3.6 – Inglês para atendimento a turistas no câmbio

Esse curso também aconteceu na cidade de Brasília, na mesma instituição bancária em que foram ministrados os cursos descritos em 3.4 e 3.5, com a diferença de que era dirigido aos profissionais da agência do banco no aeroporto de Brasília, e as aulas, conseqüentemente, ocorriam numa sala cedida pela administração do aeroporto e após o expediente de trabalho, em três encontros semanais de uma hora e meia. O objetivo principal do banco, ao contratar o curso, era instrumentalizar os profissionais dos caixas da agência do aeroporto para atender turistas realizando o câmbio.

Todos os alunos desse curso, 14 pessoas, eram iniciantes e nunca haviam freqüentado nenhum curso de inglês anteriormente; seu único contato haviam sido as aulas de inglês no ensino médio e fundamental.

Conforme acordado com o departamento de treinamento do banco, haveria uma entrevista com o responsável pela área, no caso, o gerente da agência, e com um funcionário que não exercia a função de caixa, mas que era

a única pessoa na agência que falava inglês fluentemente, sendo chamado toda vez que algum estrangeiro necessitasse realizar o câmbio.

Após essa reunião, foram descritas as principais funções a serem desempenhadas pelo caixa no momento do câmbio para que, com base nisso, eu montasse um fluxograma com a seqüência dos estágios da interação.

Também pelo fato de estar sendo ministrado fora da cidade de São Paulo, o banco por um curso de freqüência semi-intensiva, com aulas três vezes por semana e carga horária total de 24 horas; outro fato importante é que o curso duraria dois meses, sendo que eu ministraria apenas as duas semanas iniciais, o outro professor, com quem eu trabalhava em parceria, ministraria quatro semanas do curso, e eu retornaria à Brasília para encerrar o curso, nas duas últimas semanas.

A primeira aula foi totalmente dedicada a trabalhar com a auto-estima dos participantes e com a percepção que tinham de sua própria identidade e de seu grupo, pois alguns dos alunos sinalizaram de antemão que não conseguiriam aprender inglês, que era algo muito difícil e que estavam ali por uma exigência do banco, mas que não gostavam de inglês. Novamente, utilizei na primeira aula atividades humanistas de percepção de si mesmo e sua relação com o grupo, tomando por base o trabalho de Moskowitz (1978), como no curso descrito anteriormente.

O conteúdo desenvolvido com esse grupo tinha como ponto de partida a Estrutura Genérica Potencial (EGP) do evento comunicativo: o estrangeiro dirige-se ao caixa, diz que quer trocar dólares ou cheques de viagem, especifica a quantia, o caixa pergunta se o cliente quer algum tipo de nota específica, o caixa pede que assine, entrega o dinheiro, agradece e despede-se.

Um dos fatores culturais presentes nessa interação é a cordialidade do brasileiro, que sempre quer saber algo mais sobre as pessoas que estão no caixa, ultrapassando as relações caixa/cliente, o que às vezes pode soar como uma situação de intromissão para alguns estrangeiros, dependendo da nacionalidade. E essa foi uma questão no âmbito cultural que teve que ser trabalhada no curso, pois os caixas sempre queriam ampliar a interação e fazer perguntas como se era a primeira vez que a pessoa vinha ao Brasil, se ela ficaria muito tempo, se estava gostando do Brasil, e diversas outras questões

utilizadas para se iniciar uma conversa. Os fatores distanciamento e polidez, dessa forma, passaram a fazer parte do conteúdo do curso, focando o teor profissional da relação cliente/atendente.

O conteúdo do curso, assim, trabalhava elementos lexicais, principalmente relacionados ao câmbio, incluindo números e quantias, instruções e, do ponto de vista lingüístico e também cultural, trabalhamos principalmente níveis de formalidade, cumprimentos, formas de agradecimentos e despedidas.

Dos cinco grupos para os quais ministramos aulas em Brasília, foi com esse que tivemos uma interação maior e uma grande proximidade. Isso ocorreu também pelo fato de os outros grupos terem aula na agência central, num edifício comercial, com algumas aulas dentro do horário de trabalho, o que já imprimia uma certa formalidade, pois alguns dos alunos exerciam posições administrativas e vestiam-se socialmente, ao passo que os alunos da agência do aeroporto tinham suas aulas depois do expediente do trabalho, e seus trajes, por trabalharem na agência, eram mais informais do que os dos funcionários do setor administrativo. Alguns, inclusive, por morarem em bairros periféricos próximos ao aeroporto, tinham a chance de irem até suas casas e voltarem para as aulas, que se iniciavam às 20h30min. O encerramento das aulas com esse grupo foi o mais festivo possível. Organizaram uma *happy hour* em um bar numa cidade satélite de Brasília próxima ao aeroporto e, na ocasião, fui presenteado com um relógio e outros brindes do banco, como canetas e boné.

A interação do grupo foi um fator de extrema importância, o que, na verdade, possibilitava uma maior interação professor-aluno e também pelas diferenças individuais, uma vez que alguns dos alunos eram extremamente bem-humorados e tinham histórias para contar todas as aulas, pois atendiam estrangeiros no câmbio diariamente. Isso fazia com que a motivação do grupo aumentasse sensivelmente, pois eles passaram a perceber sua evolução, e o trabalho com a auto-estima e com a identidade do grupo, através de exercícios de percepção, fez com que eles se vissem como falantes de uma língua estrangeira, coisa que, nas primeiras aulas, era visto como algo difícil de se atingir.

O resultado mais marcante, no entanto, foi o fim do auxílio do funcionário que falava inglês fluentemente. Com apenas duas semanas de aula, esse auxílio foi diminuindo, pois os funcionários não mais o chamavam para pedir ajuda, uma vez que se sentiam aptos a realizar toda a operação de câmbio sozinhos. O próprio gerente da agência, que participou do curso, dizia que ficava impressionado com uma abordagem tão eficiente e tão direcionada, que podia, como no caso deles, mudar uma realidade.

Conforme mencionei anteriormente, ministrei cinco cursos simultaneamente em Brasília, mas, por estar tratando aqui apenas do ensino da produção oral, os outros não foram descritos, pois eram cursos instrumentais de leitura para área financeira.

Do ponto de vista da interação professor-aluno, esse foi o grupo de envolvimento mais marcante; serviu, novamente, para que eu observasse ainda mais a importância do ser humano por trás do aluno – se é que se pode fazer essa distinção, questiono-me agora – e, do ponto de vista teórico, que prosseguisse nas pesquisas embasadas nos gêneros para o ensino do oral. Estava mais do que comprovada a importância do conhecimento sobre gêneros que cada indivíduo possui a cada momento que interage socialmente e também o fato de que esses conhecimentos devem ser levados em conta na sala de aula de língua estrangeira e, mais ainda, em cursos instrumentais de produção oral, que trabalham com interações padronizadas e rotineiras.

3.7 – Inglês para entrevistas

Devo assinalar aqui, antes de iniciar a descrição desse curso, que os cursos descritos em 3.2 e 3.3 e os cursos que serão descritos neste item e no item 3.8 foram desenvolvidos na mesma escola de línguas na qual eu exercia a função de *course designer*, ao passo que os cursos descritos em 3.4, 3.5 e 3.6 foram desenvolvidos através da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo que aquele descrito em 3.4 foi ministrado em São Paulo, e aqueles descritos em 3.5 e 3.6 foram ministrados em Brasília.

Após a minha volta de Brasília, envolvi-me na pesquisa sobre elementos pragmáticos e da análise da conversação e, mais aprofundadamente, nos

estudos sobre o conhecimento que possuímos sobre os gêneros do discurso que utilizamos diariamente, principalmente os estudos de Schneuwly (1994), Dolz & Schenewly (1996, 1998), Johns (1998) e Huckin & Berkenkotter (1998). Embora de perspectivas teóricas diferentes, todos esses autores estão preocupados com o conhecimento que o indivíduo possui sobre gêneros e como esses gêneros atuam na interação cotidiana. Esses autores partem de considerações psicológicas e ontogenéticas (Schneuwly), do ensino de língua materna (Dolz & Schneuwly), do ensino da escrita (Johns) e do meio profissional (Huckin & Berkenlotter), respectivamente.

Foi nesse período que planejei o curso de inglês para entrevistas, pois diversas pessoas já haviam contatado o departamento comercial da escola para a qual eu trabalhava, solicitando cursos superintensivos que os preparassem para entrevistas de emprego, até que dois alunos contrataram aulas particulares com esse fim. Um deles, da área financeira, iria ser entrevistado pelo presidente mundial da empresa para a qual tinha acabado de ser contratado, cuja matriz localizava-se em Amsterdam. O outro era um engenheiro de telecomunicações que já havia passado por todo o processo seletivo para o cargo de diretor de operações de uma empresa de telecomunicações e a última fase seria a entrevista em inglês com o presidente da empresa. Os dois cursos, portanto, seriam ministrados individualmente; eu seria responsável por ministrar o curso para o engenheiro de telecomunicações e um outro professor, também com experiência em preparar alunos para apresentações orais, ministraria o curso ao outro aluno.

Para planejar esse curso para entrevistas, portanto, parti de uma retrospectiva dos cursos anteriores que havia planejado, analisando o que havia de bom e de ruim em cada experiência para, dessa vez, desenvolver o processo de elaboração do material de maneira diferente daquelas realizadas anteriormente.

Talvez em razão de meu espírito crítico, minha tendência era observar as características negativas e o meu maior questionamento estava no meu papel de falante de português elaborando cursos de inglês, uma língua estrangeira.

Ao planejar esse curso, por outro lado, eu apresentava um maior amadurecimento teórico e tinha também uma maior percepção do mundo

corporativo pelo constante contato com empresas, além de uma visão mais ampla do aluno e seu papel na sala de aula, principalmente seu papel como profissional/aprendiz, ou seja, o profissional tendo aulas de línguas em seu próprio local de trabalho. Esse aspecto fez com que eu pensasse, conseqüentemente, em questões de identidade e de auto-estima.

Dessa forma, ao entrevistar os alunos, diversas informações se complementavam; embora sendo de áreas diferentes, o gênero entrevista de empregos por trás dos relatos feitos pelos profissionais era óbvio e, com base nisso, o curso foi estruturado. Esse tipo de interação – conforme aprendi com a minha própria experiência em cursos que havia ministrado a pessoal de recursos humanos em diversas grandes empresas em São Paulo – exige um domínio importante de três situações: do passado, para se falar de sua experiência anterior, do presente, para falar de suas habilidades, pontos fortes e fracos e do futuro, para falar de seus planos e projetos futuros. Tal situação exige, por sua vez, um bom repertório de perguntas: desde as formas possíveis de se fazer perguntas em inglês até estratégias baseadas em palavras de conteúdo e entoação.

A questão lexical nesse tipo de curso passa a ser secundária por não existir um léxico específico de entrevistas: apenas fornecimento de dados pessoais e o domínio do jargão da área na qual o profissional atua. Para alunos fluentes em inglês que já desempenham essas funções na língua materna e têm contato diário com textos e documentos em inglês, esse vocabulário é pressuposto e amplamente utilizado, embora seja essencial trabalhar essa questão para que o aluno tenha a percepção do conhecimento lexical que tem de sua área e veja isso como um fator otimizador da interação e facilitador do trabalho pedagógico. Ou seja, a questão lexical exerce um papel secundário no curso; o importante passam a ser o evento social e a atuação de forma apropriada nesse contexto, daí a necessidade e a importância do reconhecimento das variáveis de registro para uma interação mais eficiente no contexto.

A auto-percepção do aluno é outro elemento de suma importância e, nesse caso, um dos fatores que podem auxiliar é a gravação em áudio, pois dessa forma o aluno pode perceber-se como falante da língua-alvo e pode-se

trabalhar com as falhas que ele mesmo percebe em seu próprio discurso, para que possa buscar aperfeiçoamento constante.

Ao refletir sobre as atividades de planejamento do curso e do ensino desse curso, foi possível verificar a importância da percepção que o aluno tem de si e de que maneiras esses elementos podem influenciar o trabalho pedagógico e, de outro lado, seu impacto na competência comunicativa do aluno. No outro extremo do contínuo professor-aluno, pude também verificar a importância de se associar os elementos relacionados aos gêneros do discurso e sua inter-relação com fatores de cunho interpessoal e cultural.

3.8 – Inglês para garçons, para governantas e para seguranças

O planejamento desses três cursos caminhou paralelamente: desde o contato com o cliente, a análise de necessidades, as entrevistas com o aluno, a determinação da carga horária. O mais importante de todos os fatores é que eu seria o responsável pela total produção do material, não recorrendo a materiais preexistentes, usando aquele método de planejamento de descrevi metaforicamente no item 3.2 como ‘colcha de retalhos’.

Por compartilharem características comuns, principalmente no que diz respeito à cultura corporativa e por terem sido ministrados a funcionários de uma mesma empresa do ramo hoteleiro na cidade de São Paulo, os três cursos serão descritos em conjunto.

Outro ponto em comum entre eles está no meu amadurecimento tanto como professor quanto como *course designer* de um lado e, de outro, o fato de também compartilharem as mesmas características em relação ao formato dos cursos, do ponto de vista da estrutura, da análise de necessidades, da estruturação dos conteúdos com base em gêneros dos discursos, das revisões, da carga horária, ou seja, apenas o foco do curso seria diferenciado em função da área de atuação profissional de cada grupo.

O ponto de partida foi o contato por parte do hotel solicitando um curso que pudesse atender às necessidades específicas de seus funcionários de três áreas distintas: (1) alimentos e bebidas, (2) governança e (3) portaria e segurança. Os funcionários dessas áreas deveriam estar aptos a interagir com

hóspedes em inglês para realizar algumas tarefas inerentes à sua função, de acordo com sua área de atuação.

O contato inicial da empresa foi feito com o departamento comercial da escola que, automaticamente, consultava o departamento pedagógico para que analisasse a viabilidade da proposta. Num momento posterior, foi marcada uma reunião entre mim e a responsável pelo departamento de recursos humanos da empresa, de maneira que ela pudesse expor suas necessidades e analisar as possibilidades da montagem de tal curso em função de suas necessidades.

O principal motivo que levou o hotel a optar por um curso instrumental estava ligado principalmente ao fato de o hotel já ter tentado realizar o trabalho com diversas outras escolas e com professores particulares e seus objetivos nunca terem sido atingidos. Os alunos desistiam do curso, desmotivados com o longo caminho que precisariam percorrer para que pudessem utilizar a língua inglesa, pois utilizavam livros de ensino de inglês para fins gerais e com diversos estágios visando à proficiência na língua. No entanto, os alunos tinham necessidades exclusivamente instrumentais que nunca haviam sido atendidas.

Após essa reunião e após a explicitação de todos os aspectos didáticos e metodológicos de um curso instrumental, a gerente de recursos humanos do hotel resolveu contratar os cursos, ciente do fato de que o material não existia, e de que as unidades seriam preparadas de acordo com as necessidades do grupo e com base em uma análise de necessidades preliminar. Isso a levou a disponibilizar o ambiente profissional e os funcionários das diferentes áreas para entrevistas e visitas de campo, para que eu pudesse entrevistar funcionários, visitar as instalações do hotel, enfim, todo o apoio necessário foi dado para que o curso fosse produzido visando única e exclusivamente ao atendimento das necessidades profissionais de seus funcionários.

Essas visitas ao hotel permitiram que eu identificasse as Estruturas Genéricas Potenciais (EGPs) de cada um dos eventos comunicativos a serem desempenhados pelos funcionários das três diferentes áreas. Essas EGPs funcionariam como base para o estabelecimento do conteúdo de cada um dos cursos, que se diferenciavam apenas do ponto de vista lexical e conversacional com relação a cada área, embora os três cursos tivessem o mesmo número de unidades e a mesma carga horária.

Eu seria o responsável pela elaboração do material didático e trabalharia juntamente com duas outras professoras que já haviam tido experiências com ensino de inglês instrumental em empresas; eu assumiria as aulas do grupo de porteiros e seguranças.

Um dos meus objetivos, ao escolher um dos cursos para ministrar as aulas, era pilotar o material que estava sendo escrito e também ter um contato direto com os alunos. Esse contato com os alunos acontecia também através de visitas aos alunos dos outros grupos e de observação de aulas, uma vez que os horários das aulas eram diferentes e os dias alternados, pois os cursos eram ministrados no meio da tarde para conciliar os alunos encerrando seu turno e aqueles iniciando um novo turno.

Na verdade, o fato de ministrar aulas para esse grupo fez com que eu resgatasse diversas experiências com ensino de inglês para iniciantes, pois eu já havia ministrado outros cursos para alunos iniciantes em outras empresas e essas experiências levaram-me a pesquisar as características desse segmento de ensino, principalmente por se tratar de uma área com pouca tradição no ensino e com poucos materiais didáticos disponíveis no mercado. Na verdade, poucos eram os materiais de ensino de línguas com livros anteriores ao nível básico, como é o caso das séries *Interchange* (Richards, 1994) e *Headway* (Soars & Soars, 1994), que lançaram seu segmento denominado *Intro*, que eram destinados a alunos sem nenhum ou com muito pouco conhecimento prévio do idioma. As minhas preocupações não diziam respeito apenas ao material didático, mas também aos fatores psicossociais que podem influenciar o trabalho pedagógico nesses contextos.

Revisitei várias teorias de aprendizagem (Larsen-Freeman, 1986, Brown, 1994; Ellis, 1985 e 1994; Larsen-Freeman & Long, 1991; Lightbown & Spada, 1999, entre outros), li muitas obras sobre diferenças individuais, fatores sócio-afetivos e sua influência no ensino de línguas (Horwitz & Young, 1991; Reid, 1995; Williams & Burden, 1997; Arnold, 1999, entre outros) e troquei experiências com as demais professoras que ministravam esses cursos. Era extremamente gratificante ouvir dos alunos o seu nível de satisfação e todas as histórias que contavam em cada aula sobre coisas que agora podiam realizar em inglês. Eram histórias simples, por vezes a simples resposta a uma pergunta, que antes era respondida com o menear de cabeça significando que

não entendia, mas absolutamente comoventes, o que funcionava como um incentivo ainda maior para o meu trabalho.

3.9 – Os cursos em conjunto

De forma a proporcionar uma visão geral dos cursos descritos neste capítulo, apresento no quadro abaixo, de forma esquemática, os cursos e suas características, para facilitar, num momento posterior deste trabalho, o resgate dessas experiências e a apreensão de seus significados.

Apresento, portanto, cada um dos cursos, o ano em que foram elaborados, sua carga horária e o número de alunos em cada um deles:

Curso	Ano de elaboração	Carga horária	Alunos
Inglês para copeiras	1995	64 horas	9
Inglês para secretárias e recepcionistas	1996	64 horas	24
Inglês para reuniões	1998	24 horas	24
Inglês para atendimento a turistas no câmbio	1998	24 horas	14
Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros	1998	24 horas	26
Inglês para entrevistas	1999	20 horas	2
Inglês para garçons	2000	60 horas	12
Inglês para seguranças	2000	60 horas	8
Inglês para governantas	2000	60 horas	12

Quadro 6 – Resumo dos cursos planejados

A visualização dos cursos acima, por outro lado, possibilitou-me o maior desenvolvimento de minha percepção como professor, como *course designer*, como pesquisador e como ser humano; possibilitou também o desenvolvimento de minha sensibilidade e ainda uma exploração do meu próprio *self* através das experiências vividas. Através delas, explorei os pensamentos e emoções suscitados e, inerentes a eles, novos meios para a interpretação de seus significados e suas repercussões em minha vida presente, envolvendo, como aponta Moustakas (1990:11) a procura, o diálogo comigo mesmo e a auto-descoberta.

Reforço aqui a relação existente entre o trabalho de ensinar inglês e de planejar cursos instrumentais, o fenômeno que me propus a estudar nesta tese, daí o seu caráter heurístico: uma conexão biográfica com o fenômeno que me propus a estudar (Moustakas, 1990:14).

No próximo capítulo, com base no curso para porteiros e seguranças, retomo as experiências vividas em seu planejamento e, a partir do material didático que elaborei para esse curso, discuto cada um dos passos dados para que eu cheque, em seguida, à compreensão do fenômeno que coloco ‘entre parênteses’ como forma de entender a sua essência.

CAPÍTULO 4

PERCURSO INTERPRETATIVO

We think up and try out new actions intended to explore the newly observed phenomena, test our tentative understandings of them, or affirm the moves we have invented to change things for the better.
Schön, 1987:28

4.1 – O percurso interpretativo

Faço aqui a distinção entre coletar material experiencial e analisar esse material. Como sinaliza van Mannen (1990:63), esses dois atos não são separáveis e devem ser vistos como parte de um mesmo processo. Entretanto, neste trabalho, eles estão sendo considerados como dois diferentes estágios de um mesmo processo, daí o fato de eu ter, no capítulo anterior, apresentado os cursos que compreendem o meu contínuo experiencial (Dewey, 1938:33) e que funcionam como o material experiencial (van Mannen, 1990:63) para esta pesquisa de forma a apresentar, neste capítulo, o percurso interpretativo.

Ao abordar os dados de minha pesquisa pelo prisma heurístico-fenomenológico-hermenêutico, um dos primeiros pontos a se considerar está relacionado ao fato de que essa abordagem será ao mesmo tempo descritivo e interpretativo, obedecendo ao fluxo natural dos fatos que compreendem o fenômeno em estudo (planejamento de cursos instrumentais para produção oral com base em gêneros do discurso): observo como as coisas aparecem e deixo-as falarem por si mesmas de forma a poder interpretá-las (van Mannen, 1990:180).

Outro fato relevante: ao adotar uma postura heurístico-fenomenológico-hermenêutica, a ênfase está no significado da experiência vivida, a coleta de dados é baseada na experiência, realizada sem um modelo de análise preestabelecido, sem submetê-los à interpretação ou a qualquer categorização, pois o foco é a qualidade das experiências vividas.

Essa premissa permitiu-me observar o fenômeno em sua forma plena e da maneira como era manifestado, além de proporcionar a experiência de revivê-lo ao recontá-lo, possibilitando, assim, uma compreensão maior dos significados que dele emergiam. A forma com que será apresentado e

interpretados aqui, portanto, é o resultado dessas experiências revividas e somente surgiu a partir da interação com os dados, da revisitação, do recontar, do reviver as experiências pessoais. A partir delas, pude interpretá-las, o que me levou por conseguinte a uma conscientização maior de minhas percepções, bem como das diversas influências que elas podem exercer em minhas interpretações, trazidas por fatores como os pressupostos teóricos que me guiaram ou pelas novas ressignificações de minhas experiências.

Neste ponto, é importante que eu aponte também para a importância da reflexão no processo heurístico pelo qual passei, principalmente os conceitos relacionados à reflexão propostos por Schön (1983, 1987, 1992) e sua preocupação em associar o conceito de reflexão à ação. Conforme aponta-nos Liberali (1999:13), “seus conceitos de **reflexão-na-ação** e **reflexão-sobre-a-ação** estariam relacionados, portanto, ao enquadramento e reenquadramento dos problemas e ambigüidades presentes desde as ações dos praticantes, a testagem de interpretações, e à modificação dessas ações como resultado”. O fato de refletir sobre a minha prática de sala de aula e também sobre o meu trabalho no planejamento dos cursos, tanto em sua execução, durante a ação, quanto posteriormente, sobre a ação, proporcionaram-me uma maior compreensão do fenômeno em estudo.

Para discutir os dados apresentados no capítulo 3 – Meu percurso profissional – optei pela análise detalhada apenas do curso para porteiros e seguranças. Essa escolha se deve, em primeiro lugar, ao fato de ser, do ponto de vista temporal, o último curso situado em meu contínuo experiencial, o último curso que planejei, o que pode me permitir observar o fenômeno posto ‘entre parênteses’ em retrospectiva, possibilitando estabelecer relações entre esse curso e os demais planejados anteriormente a ele. Em segundo lugar, pelo fato de eu ter sido também o professor desse curso, pois o curso para garçons e o curso para governantas foram ministrados por duas colegas de trabalho sob minha supervisão.

Minha atuação profissional no contexto de ensino de inglês em empresas possibilitou-me o acompanhamento e o desenvolvimento da área, fornecendo-me subsídios para o trabalho constante com profissionais, trazendo inúmeras e valiosas contribuições para a minha própria reflexão e para a análise das experiências vividas.

Dentre as experiências vividas nesse contexto, destaco o meu contato diário com alunos, empresas e professores como professor e como *course designer*; o envolvimento com formação básica (pré-serviço/*pre-service*) e desenvolvimento (em-serviço/*in-service*) de professores de inglês para negócios na área de ensino de uma escola de idiomas com um departamento especializado em ensino de inglês em empresas; o trabalho em outros cursos de formação de professores, tais como cursos para professores de inglês para negócios oferecidos na PUC de São Paulo e o curso preparatório para o FTBE (*Foundation Certificate for Teacher of Business English*) da Câmara do Comércio Inglesa para professores de inglês para negócios; as atividades de consultoria para escolas de idiomas, ministrando cursos de formação de professores; o trabalho como consultor para publicações de livros de inglês para negócios, como é o caso do material *Global links*, volumes 1 e 2 (Adams & Dovale, 2001), publicados pela Longman, ou o *Interchange business companion* (2001), publicado pela Cambridge University Press, nos quais atuei como revisor, e cujo foco é o inglês para a comunicação internacional; diversos *workshops* ministrados para professores de inglês para negócios através de editoras como Oxford University Press e Cambridge University Press.

O curso para porteiros e seguranças, conforme explicitado no item 3.8 do capítulo 3, foi escrito especificamente para um hotel cinco estrelas na cidade de São Paulo pertencente a uma grande rede internacional de hotéis. A necessidade da empresa, manifestada pela representante do departamento de recursos humanos, era a de que os funcionários pudessem desempenhar as funções relativas à área de atuação e nas quais a língua inglesa fosse necessária.

Nos itens a seguir, portanto, analiso tanto os fatores que me guiaram na elaboração do curso como os seus conteúdos e o porquê de seu desenvolvimento para que eu possa explorar as ‘unidades de significação’ que emergiram da tarefa de planejar cursos de línguas. Haverá, por conseguinte, um diálogo entre a prática de se planejar cursos e sua inter-relação com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1, bem como fatores relacionados a outros cursos planejados, apresentados no capítulo 3, que possam fornecer subsídios para um maior esclarecimento sobre o tópico sendo

discutido neste capítulo e, permeando esses diálogos, os elementos da minha história pessoal.

Ressalto ainda que a forma como apresento e analiso os dados é apenas uma dentre diversas outras possibilidades de análise, pelo simples fato de eu estar analisando uma experiência vivida, ou seja, utilizo uma metodologia heurístico-fenomenológica-hermenêutica para compreender como o fenômeno de planejar cursos ocorre à 'minha' consciência. Outros pesquisadores utilizando os mesmos dados irão analisá-los de maneira diferente, de acordo com suas próprias experiências e percepções.

4.2 – Estruturação e conteúdo das unidades

Como definir a estrutura de um curso de inglês? Quais elementos devem ser levados em conta para que se estabeleçam um número de unidades, uma carga horária, os conteúdos, a duração de cada unidade, seus elementos visuais, lingüísticos e paralingüísticos? O que deve constar do material do aluno? O que deve ser informado ao professor? Essas e um turbilhão de várias outras perguntas passam pela cabeça do profissional envolvido no planejamento de cursos de línguas.

Antes de planejar o curso para seguranças, as minhas experiências com planejamento e produção de material didático haviam mostrado que o primeiro passo a ser dado deveria estar relacionado à necessidade do aluno e a por que o curso vai ser ministrado, além do tempo disponível para o curso, a viabilização do material para os alunos, sua utilização em sala de aula e também fora dela e outros fatores tanto de natureza logística quanto lingüística, didática e pedagógica.

Meu primeiro passo para definir a estrutura desse curso foi o contato direto com a empresa; primeiramente com a representante do departamento de recursos humanos e com as chefias de cada departamento e, principalmente, um contato bem próximo com os alunos que fariam o curso, para que eu pudesse ter uma noção de que expectativas eles tinham em relação a esses fatores. De cada um foram obtidas informações sobre a rotina de trabalho de cada departamento para que ficassem bem claras as tarefas que exigiam o uso da língua inglesa.

A partir dessas reuniões, foi possível traçar a EGP do evento comunicativo no qual o aluno deveria interagir e somente a partir daí é que pude começar a pensar em como o conteúdo do curso poderia ser desenvolvido.

Pelas experiências anteriores, ao trabalhar com iniciantes no ensino de língua inglesa, sabia da existência de outros fatores que influenciariam o ensino, principalmente diferenças individuais e questões de auto-estima. Outro fator era o pouco contato dos alunos com a língua inglesa, sendo que alguns não haviam tido um contato formal com o ensino da produção oral em língua inglesa; minha preocupação, portanto, era montar um conteúdo de maneira que os itens apresentados fossem reciclados o máximo possível, e que também os alunos se tornassem familiarizados com estratégias de aprendizagem e pudessem desenvolver uma determinada autonomia em seu aprendizado.

A conjunção desses elementos, associada à minha experiência tanto como professor quanto como *course designer*, possibilitou-me uma maior reflexão sobre os elementos envolvidos no planejamento de cursos e de que maneiras eles se inter-relacionam.

Nos itens a seguir, apresento as experiências vividas relacionadas a cada uma das fases envolvidas no planejamento do curso para seguranças, além do resgate de diversas experiências anteriores que trazem elementos para a compreensão mais detalhada do fenômeno em estudo.

4.3 – A seqüência das unidades

Com base na definição da carga horária do curso, compreendendo, nesse caso, 60 horas de instrução, estabelecida de acordo com as necessidades da empresa e dos alunos, a pergunta seguinte era: como estruturar o curso?

A pesquisa bibliográfica sobre planejamento de materiais (como por exemplo, Dubin & Olshtain, 1986; Hutchinson & Waters, 1987; Jolly & Bolitho, 1998; Tomlinson, 1998; Graves, 2000) e a pesquisa no mercado editorial para análise de diversos materiais para o ensino de línguas, tanto para fins gerais como para fins específicos, mostraram uma resposta um tanto quanto vaga: não há limite ou definição para o número de unidades de um curso, tudo

depende do objetivo do curso e das necessidades do aprendiz. Embora haja uma grande quantidade de livros publicados para os mais diversos fins específicos, um fato emergiu desde o princípio: como o objetivo de tais cursos é atender a necessidades específicas, supostamente devem ter uma duração menor do que um curso regular de inglês para fins gerais, para que se atinjam os objetivos propostos e, principalmente, para que ao seu final o aluno possa estar instrumentalizado para desempenhar as tarefas profissionais nas quais a língua seja necessária.

Essas premissas levaram-me, após pesquisa, discussões, reuniões com alunos e professores, a estruturar o curso de forma que houvesse uma unidade introdutória com o objetivo de sensibilizar os alunos para a língua estrangeira e seu aprendizado, conscientizá-lo de seu papel na sala de aula e no aprendizado de uma língua estrangeira e, por fim, trabalhar a questão da identidade, para que cada um soubesse qual papel social desempenhariam nesse processo: como aluno de inglês, como funcionário do hotel, como indivíduo na sociedade, como atendente de uma necessidade do hóspede e assim por diante, em função dos diversos papéis sociais que pudessem desempenhar e sobre os quais o ensino da língua inglesa exerceria impacto.

A EGP do evento comunicativo e os elementos acima expostos, assim, forneceram-me os subsídios para a estruturação do curso, que se configurou da seguinte maneira:

- To the student
- Needs analysis
- Introduction
- Unit 1 – Hello!
- Unit 2 – At the Reception
- Unit 3 – Giving Directions
- Unit 4 – Outside the Hotel
- Unit 5 – Revision
- Unit 6 – The Apartment
- Unit 7 – Color, Size & Time
- Unit 8 – Checking Out
- Unit 9 – Saying Goodbye
- Unit 10 – Revision

Os três primeiros itens revelam a minha preocupação em sinalizar para o aluno o objetivo do curso e funcionam como uma introdução. Ao olhar para este conteúdo criticamente, no entanto, outros elementos vêm à tona: o principal deles é a maneira como nomeio as unidades. Embora nessa época eu

já tivesse contato com a gramática sistêmico-funcional (Halliday, 1985) e tivesse uma visão de linguagem como um sistema que o usuário utiliza para desempenhar funções sociais, os títulos ainda revelam uma herança nocional-funcional. Isso revela outro elemento: a fato de não ser tão fácil despirmo-nos de nossas crenças. Ao mesmo tempo em que desejo incitar em meus alunos o uso sistêmico-funcional da linguagem, ainda recorro a elementos supostamente abandonados, o que revela a minha própria constituição de sujeito histórico em transformação, a minha identidade sofrendo alterações.

O item *To the student* é apenas um diálogo estabelecido com o aluno para que ficasse claro o objetivo do curso e o seu papel, cujo conteúdo incluía a seguinte mensagem:

Caro(a) Aluno(a),

Este material foi elaborado pensando em você. Cada uma das unidades visa ao melhor desempenho de suas tarefas diárias nas quais a língua inglesa seja requerida.

Sabemos da necessidade da língua inglesa no mundo cada vez mais globalizado, no qual cada dia mais pessoas das mais diferentes nacionalidades visitam o nosso país e utilizam o inglês como língua para comunicação.

No seu ambiente de trabalho isso também torna-se cada vez mais importante e é este o objetivo deste material: instrumentalizá-lo(la) com a linguagem utilizada para interagir em inglês com essas pessoas no seu cotidiano.

Estude cada unidade com dedicação e interesse, sempre dando a sua contribuição sobre todos os aspectos aqui relacionados, além de sugerir outras possibilidades que possam contribuir para o bom desempenho do seu trabalho e de seus colegas, colaborando com seu(sua) professor(a) para que outros materiais que possam complementar os itens aqui apresentados de acordo com suas necessidades sejam também trabalhados.

Bons estudos e sucesso!!

Orlando Vian Jr.
Escola de inglês X ©

O texto dessa introdução parece revelar a minha necessidade de salvar a minha face: há uma insistência muito grande em deixar clara a preparação do material tendo em mente o aluno e incitando-o a participar com sugestões e críticas, e há também a ênfase na necessidade e importância do inglês para cada um e para a vida profissional.

A análise de necessidades que havia sido feita anteriormente ao curso não só com os alunos, mas também com outros funcionários do hotel que tinham contato direto com eles, ou que estivessem relacionados com as tarefas por eles desenvolvidas, pretendia ser um fator contínuo do curso.

A idéia de se fazer uma análise de necessidades em sala de aula estava ligada à minha experiência de constantemente assumir um grupo e perceber choques de necessidades: em muitos casos, as necessidades detectadas pela

pessoa encarregada de realizar a análise, geralmente um coordenador ou representante da escola, apresentam divergências em relação àquelas explicitadas pelos alunos em sala de aula em contato direto com o professor, inclusive pelo fato de não haver a interferência de terceiros, somente os alunos, agora em grupo, e o professor. Isso pode trazer à tona elementos que não foram detectados nas fases anteriores, pois os alunos podem ver o curso de uma forma e, na sala de aula, com o professor e os colegas, suas percepções podem mudar. Em função disso, discuto a questão da análise de necessidades isoladamente no item a seguir.

4.4 – A análise de necessidades

A consciência sobre a necessidade é o que diferencia o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais (Hutchinson & Waters, 1987), uma vez que, na maioria dos casos, o aluno que procura um curso para fins instrumentais tem um objetivo claro em mente, principalmente em função de suas necessidades de curto prazo; um exemplo é o fato de que um aluno freqüentando um curso para fins gerais poderá eventualmente encontrar uma pessoa com a qual possa vir a falar a língua-alvo, ao passo que para o aluno na empresa essa necessidade é premente: ele sai da sala de aula e encontra estrangeiros que os abordam falando a língua estrangeira.

Em função dessa situação, a análise de necessidades é um termo-chave no ensino instrumental, pois é a partir dela que o curso será planejado e as aulas, ministradas. Mesmo havendo, em alguns casos, o choque entre necessidades por parte da empresa, desejos por parte dos alunos e lacunas que os alunos apresentam (Hutchinson & Waters, 1987), o professor tem por função atuar entre todas essas forças e chegar a um lugar comum. Logo, a análise de necessidades é um poderoso instrumento que dá a medida exata de como o curso está se desenvolvendo e deve ser, portanto, contínua, não apenas realizada previamente ao curso e depois esquecida.

Antes do início do curso, após entrevistar as pessoas da empresa que pudessem fornecer algum tipo de informação sobre o curso e usando essas mesmas informações, elaborei e distribuí aos alunos que freqüentariam os cursos o seguinte questionário:

HOTEL STAFF QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo obter informações para o planejamento de seu curso de inglês.

1. Sua idade: até 20 anos de 20 a 30 anos de 30 a 40 anos mais de 40
2. Sua escolaridade: 1º grau completo 2º grau completo superior completo
3. Seu departamento: Governança Alimentos e Bebidas Portaria/Segurança
4. Com que freqüência você usa inglês com os hóspedes?
 diariamente às vezes raramente nunca
5. Qual você considera a sua maior dificuldade?
 falar ler escrever ouvir
6. Você já fez algum curso de inglês?
 Sim. Qual? _____ Não
7. Durante quanto tempo? _____
8. Assinale as tarefas que você precisa desempenhar em inglês:

Governança	Alimentos e Bebidas	Portaria/Segurança
<input type="checkbox"/> cumprimentar o hóspede	<input type="checkbox"/> cumprimentar o hóspede	<input type="checkbox"/> cumprimentar o hóspede
<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais no hotel	<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais no hotel	<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais no hotel
<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais próximos ao hotel	<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais próximos ao hotel	<input type="checkbox"/> dar informações sobre locais próximos ao hotel
<input type="checkbox"/> indicar andares do hotel	<input type="checkbox"/> indicar andares do hotel	<input type="checkbox"/> indicar andares do hotel
<input type="checkbox"/> dizer e perguntar números de apartamentos	<input type="checkbox"/> dizer e perguntar números de apartamentos	<input type="checkbox"/> dizer e perguntar números de apartamentos
<input type="checkbox"/> indicar locais dentro do hotel	<input type="checkbox"/> indicar locais dentro do hotel	<input type="checkbox"/> indicar locais dentro do hotel
<input type="checkbox"/> descrever objetos no quarto	<input type="checkbox"/> indicar mesas no restaurante	<input type="checkbox"/> mostrar objetos no quarto
<input type="checkbox"/> atender solicitações de itens que faltam no quarto	<input type="checkbox"/> indicar áreas de fumantes, não-fumantes	<input type="checkbox"/> explicar como funcionam aparelhos no quarto
<input type="checkbox"/> dar soluções para problemas	<input type="checkbox"/> fazer pedidos	<input type="checkbox"/> atender ligações internas
<input type="checkbox"/> atender ligações internas	<input type="checkbox"/> descrever pratos, bebidas ou sobremesas	<input type="checkbox"/> descrever malas/objetos
<input type="checkbox"/> dar soluções para problemas por telefone	<input type="checkbox"/> falar sobre formas de pagamento	<input type="checkbox"/> dar informações sobre horários
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> lidar com reclamações	<input type="checkbox"/> despedir-se do hóspede
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> despedir-se do hóspede	<input type="checkbox"/> desejar-lhe boa viagem
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

Outras informações que você considera importantes para o seu curso de inglês (use o verso se necessário)

Obrigado.

Meu objetivo era o de traçar um perfil da clientela que teria, ou seja, uma forma de obter informações sobre a situação-alvo, sobre a situação de aprendizagem e sobre a comunicação pessoal e também o espaço, no último

item, para que fossem explicitados os desejos dos alunos em relação à aprendizagem (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998).

Com base nas informações obtidas através desse questionário, e também para evitar o problema do choque de necessidades, imaginei que a introdução do curso deveria trazer um formulário no qual o aluno pudesse retomar a questão de suas necessidades e também relatá-las e discuti-las com seu grupo, pois elementos divergentes daqueles revelados na análise inicial poderiam emergir e, caso necessário, o professor poderia efetuar mudanças em seu planejamento. Dessa forma, os seguintes itens constavam da análise de necessidades no material didático utilizado pelos alunos:

Needs analysis

Suas necessidades em inglês

Qual o seu objetivo em aprender inglês? Para que, exatamente, você necessita do idioma? Como sabemos, este curso é voltado para sua área de atuação, mas queremos ouvir de você.

- a. Assinale as opções dadas e acrescente outras de acordo com as suas necessidades.
- b. Compare-as com seus colegas.
- c. Discuta com seu(sua) professor(a).

Eu falo inglês:

- no hotel
- em viagens
- por prazer
-
-
-
-

Eu preciso de inglês

- para falar com hóspedes
- para falar ao telefone
- para falar com meus colegas do hotel no exterior
- para falar com funcionários do exterior que visitam o hotel
-
-
-
-

É perceptível a minha preocupação com o fato de que os alunos não só explicitem suas necessidades, mas também discutam com os colegas. Na verdade, acho que existe aí o fator pessoal, principalmente com o fato de se fazer um curso no qual não se trabalham as necessidades dos alunos e estes revelem uma frustração logo de início. Essa análise de necessidades em

grupo, por seu turno, permite ao professor detectar quaisquer divergências e ter tempo hábil para efetuar mudanças.

Os próximos passos devem incluir uma análise de necessidades contínua, estabelecida de acordo com o desenvolvimento do curso e com o desempenho dos alunos, bem como uma avaliação do curso como um todo em seus aspectos pedagógicos, logísticos, metodológicos, etc. Nos outros cursos que ministrei, como por exemplo o curso de reuniões, eu distribuía pequenos questionários de análise de necessidades semanalmente, para que eu avaliasse o andamento do curso ou simplesmente para coletar opiniões sobre a percepção dos alunos em relação ao curso, ou em relação ao evento comunicativo-alvo no qual teriam que interagir, como ilustra o exemplo de atividade a seguir:

Topics/items I usually have difficulty with (e.g. giving information, asking for opinions, presenting figures, etc.)

Write down some suggestions of topics that can be discussed in a meeting (preferably in the meetings you usually take part in)

Thank you!
Orlando

Nesse exemplo, especificamente, meu objetivo era coletar tanto as dificuldades que os alunos encontrassem como a percepção que tinham do evento comunicativo e seu conhecimento prévio; basta atentar para a observação entre parênteses, que pressupõe o conhecimento do aluno.

Pretendo enfatizar que a análise de necessidades deve ser, portanto, algo contínuo e participativo (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998; Nunan, 1999), de forma a levar o profissional/aprendiz a perceber que o curso foi planejado e é ensinado tendo como foco as suas necessidades, e também que sua participação exerce uma grande influência no conteúdo do curso e nas aulas propriamente ditas.

4.5 – Conscientização e sensibilização

Uma das minhas maiores preocupações ao passar a introduzir atividades de conscientização em todos os cursos e praticamente em todas as minhas aulas, inclusive nos cursos de formação de professores, tinha como

objetivo fazer com que o aluno iniciasse o curso, e cada uma das aulas, sabendo o que ocorreria e também de forma descontraída, nesse caso, principalmente porque o aluno está em seu ambiente de trabalho e tem aulas com colegas de trabalho, ou seja, era necessário que se aprendesse de forma não tão 'institucionalizada', que o aprendizado fosse realizado de uma maneira mais leve. Essa é uma forma de sinalizar a distinção entre o mundo profissional e o aprendizado do idioma que, embora fosse dirigido para o desempenho profissional, poderia ser realizado através de técnicas diferenciadas daquelas comumente usadas no dia-a-dia do aluno.

Assim, o item *Introduction*, presente no material didático, reflete a minha preocupação em procurar sensibilizar o aluno para a língua inglesa e também para o seu aprendizado. O que tinha em mente, ao elaborar as atividades dessa pré-unidade, era que se pudesse trabalhar com o papel da língua inglesa na vida dos alunos, com base em discussão e atividades relacionando a língua ao cotidiano do aluno, como se pode observar através da seguinte atividade:

Qual o papel da língua inglesa em sua vida? O que vem à sua mente quando você ouve alguém falar inglês ou quando você se depara com palavras, expressões, nomes de música, nomes de comidas e outras coisas em inglês? Discuta com seu grupo.

Essas atividades e outras similares eram, sempre que possível, feitas em forma de jogos e brincadeiras, geralmente com competições, para que se aumentasse a motivação dos participantes, como a atividade abaixo, realizada após uma atividade prévia em que os alunos foram expostos a diversos nomes de comidas, estabelecimentos comerciais, músicas e outros elementos de suas vidas que tinham nomes em inglês.

Agora liste na página a seguir outras palavras que você conhece. Pense no seu trabalho: lembre-se da quantidade de palavras que você usa em inglês no hotel. Pense também em outras coisas, como por exemplo produtos de limpeza, roupas, tecnologia/computadores, profissões etc. Vamos ver quantas você consegue? Você tem cinco minutos. Ganha aquele que conseguir escrever o maior número de palavras .

Outro objetivo inerente aos exercícios de conscientização era o de fazer com que o aluno percebesse a língua estrangeira fora da sala de aula e de seu contexto de trabalho. Nessa unidade, portanto, procurei elaborar atividades nas quais os alunos fossem incentivados a pesquisar elementos em seu contexto social e familiar, com o objetivo de que fossem levados à percepção de que a

língua estrangeira que aprendiam não deveria ficar restrita apenas à sala de aula, mas que poderia ser vista como algo que fizesse parte de seu cotidiano. A atividade a seguir, por exemplo, ilustra essa preocupação:

Esta tarefa você vai desenvolver fora da sala de aula e trazer os resultados para discutir com seu grupo na próxima aula. Conforme vimos anteriormente, o inglês está presente em várias situações de nosso cotidiano. Tente observar revistas, jornais, programas de TV e outras situações em que o inglês é usado. Prepare-se para apresentar os resultados para o seu grupo, fale também sobre a importância do inglês para sua vida pessoal e profissional.

Após esse processo de sensibilização na unidade introdutória, a unidade 1 tinha como objetivo trabalhar a identidade do aluno, conforme sinalizei anteriormente, simplesmente para que todos soubessem quem eram, por que estavam naquele curso e o que esperavam dele.

4.6 – A estrutura das unidades

A minha percepção dizia-me que o curso propriamente dito, isto é, a introdução de itens lingüísticos, só deveria ser desenvolvida a partir da conscientização das necessidades e do papel do aluno em sala de aula.

As unidades subseqüentes seriam desenvolvidas de acordo com a EGP do evento comunicativo para o qual o aluno estava sendo preparado. O título de cada unidade, portanto, deveria refletir essa seqüência. Isso evidencia uma preocupação em deixar claro para o aluno a relação imediata entre o conteúdo da unidade e as tarefas do dia-a-dia, relacionadas de acordo com a seqüência dos eventos reais: o hóspede chega ao hotel, é levado à recepção, daí para o apartamento; em seguida, ao voltar para a recepção, procura locais dentro do próprio hotel, como restaurante, piscinas, e também locais próximos ao hotel como casa de câmbio, estação de metrô, pontos turísticos, entre outros. Na saída do hotel, o porteiro vai até o quarto pegar as malas, deve checar se todas serão despachadas, se alguma fica no hotel e finalmente deve chamar um táxi para o hóspede ou confirmar se tem carro no estacionamento para, finalmente, despedir-se.

Para que essa seqüência fosse desenvolvida a contento de forma a partir do conhecimento prévio do aluno, para depois introduzir os itens lingüísticos ou funcionais e, finalmente, operacionalizar a prática oral, decidi,

após a discussão com colegas, pesquisa bibliográfica e consulta a alunos, estruturar as unidades com base nos seguintes subtítulos:

- A. What do you know?
- B. Language & Practice
- C. Consolidation
- D. Self-check
- E. Study tips

Essa estrutura, desenvolvida em cinco estágios, parte do pressuposto de que o aluno no contexto empresarial já desempenha as tarefas na língua materna, tendo, portanto, total conhecimento de sua comunidade discursiva. Seu objetivo, assim, é aprender a desempenhar as mesmas tarefas na língua-alvo, por isso o subtítulo: *What do you know?* Minha pressuposição era a de que deveria partir desse conhecimento prévio, mostrando ao aluno o que ele já sabe sobre o evento comunicativo, tentando eliminar a idéia do “não saber nada”, muito corrente em aulas de língua estrangeira.

O item *Language & Practice* apresenta os elementos funcionais e lingüísticos e os desenvolve de forma mais controlada (Ur, 1996; Brown, 1994), para que sejam trabalhados de forma mais livre, com ênfase na fluência, no item *Consolidation*. Finalmente, o aluno faz uma avaliação de sua aprendizagem, no item *Self-check*, obtendo subsídios sobre seu desempenho. O item *Study tips* fornece dicas de estudo, onde são apresentados exercícios para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990, entre outros) e também para a sensibilização em relação aos estilos de aprendizagem. Todos esses itens serão discutidos mais detalhadamente a seguir.

Além da realização da análise de necessidades prévia e durante o curso, era preciso que se tivesse bem claro o conteúdo de cada uma das unidades do curso e um dos meus objetivos, tanto como professor como *course designer*, era sinalizar para os alunos que esses conteúdos seriam sempre negociados no decorrer do curso.

Essa questão apresenta um alto nível de comprometimento, pois era necessário que tanto eu como *course designer* e professor de um dos grupos, quanto as outras duas professoras, pudessemos deixar explícito para os alunos a questão de não terem o material didático pronto antes do início do curso. Daí

a necessidade de se realizar atividades de conscientização e, toda vez que uma nova unidade era entregue aos alunos, eles eram lembrados do porquê aquilo estava sendo feito.

Um fator muito importante é a questão da representação sobre o processo, pois para alguns alunos o aprendizado deve obrigatoriamente realizar-se com o auxílio de um livro didático. Portanto, alguns não aceitavam totalmente a idéia de não ter um livro e o fato de receberem unidades isoladas de tempos em tempos dava a impressão de uma certa desorganização. No início do curso, cada aluno recebeu uma pasta, foi avisado que estavam recebendo apenas a primeira unidade do curso e que receberiam as unidades individualmente e que, ao final do curso, as unidades seriam recolhidas e encadernadas para que tivessem, em forma de apostila, o material para consulta posterior.

Para levantamento dos conteúdos das unidades, uma das maneiras que encontrei foi a negociação com os alunos do que achavam importante para o curso de acordo com o dia-a-dia profissional de cada um e, para registro desses itens, optei pelo uso de fluxogramas, conforme proposto por Ventola (1984).

Essas atividades eram sempre realizadas em grupo. Cada grupo deveria descrever as principais tarefas que deveriam realizar na sua área e a seqüência em que elas ocorriam. Após a entrega dos fluxogramas, estes eram afixados na parede da sala ou dispostos no chão para que todos vissem os fluxogramas produzidos pelos colegas e eram discutidos com todo o grupo e também discutíamos qual o conteúdo em cada estágio.

Teoricamente, o que se fazia era uma descrição da EGP do evento comunicativo para que fossem traçados os passos obrigatórios, opcionais e recursivos que, posteriormente, seriam utilizados como fonte de informações para o conteúdo das unidades.

Apresento a seguir alguns exemplos de fluxogramas desenvolvidos pelos alunos. Como estou descrevendo aqui o curso para porteiros e seguranças e como a EGP já foi descrita anteriormente e utilizada para estabelecimento da estrutura das unidades, optei por apresentar alguns fluxogramas desenvolvidos pelos alunos do curso para reuniões. Como os fluxogramas foram confeccionados em diferentes formatos, optei por adotar

aqui os símbolos utilizados por Halliday & Hasan (1989) para indicar seqüência. Todos serão apresentados em formato horizontal e não como foram apresentados pelos alunos, pois meu objetivo é apenas o de ilustrar o conhecimento de gêneros que os alunos possuem e associado à consciência de suas necessidades, além do profundo conhecimento do evento comunicativo no qual precisam atuar utilizando a língua estrangeira. Vejamos quatro exemplos preparados pelos alunos para o gênero reunião de negócios:

Introduction > sitting > small talk > exchange information > agenda > conclusion > minutes

Introduction > sitting > amenities > subject > negotiation > agreement > conclusion

Introduction > sitting > exchange cards > small talk > discussion > conclusion

Introduction > sitting > exchange cards > small talk > agenda > closing

Como podemos observar através dessas seqüências, os profissionais/aprendizes têm conhecimento do evento comunicativo-alvo do qual precisam participar; o que lhes falta é o domínio da língua estrangeira para interagir na situação.

O conteúdo dos fluxogramas, do ponto de vista teórico, revela-nos a EGP do evento comunicativo. Podemos observar os estágios obrigatórios, aqueles que sempre ocorrem nas reuniões das quais têm que participar, e apenas algumas pequenas variações que podem ou não ocorrer, de acordo com a reunião e com os participantes, e que nos revelam os passos opcionais e/ou recursivos.

O ensino das formas lingüísticas inerentes a cada passo na EGP já conhecida pelo aluno, pelo menos em minha experiência, facilita o processo de ensino-aprendizagem. Para o professor, o insumo inicial parte dos alunos; para os alunos, por outro lado, existe a consciência da participação efetiva no curso e o cumprimento dos objetivos preestabelecidos.

4.6.1 – Conhecimento prévio e objetivos

É importante que o aluno saiba o que vai ser desenvolvido em sala de aula, principalmente no contexto empresarial, pois o profissional/aprendiz precisa ter clareza quanto ao conteúdo de seu curso, além do fato de poder

confirmar se suas expectativas estão sendo atingidas e se seus objetivos estão sendo alcançados, sem mencionar o fato de fornecer também subsídios para que avaliem a sua própria aprendizagem.

No caso de cursos com base em gêneros do discurso, os objetivos e as funções lingüísticas a serem desenvolvidos privilegiam, ainda, o estágio pertinente ao gênero em questão, o que pode facilitar o ensino dos próprios gêneros, uma vez que cada unidade, ou atividade, ou exercício, dependendo da natureza de cada curso, pode ser voltado para cada um dos estágios observados na EGP do evento comunicativo para o qual o profissional aprendiz está sendo preparado.

Todas as unidades, portanto, traziam como primeiro elemento os objetivos que seriam desenvolvidos e, em seguida, eram discutidos em língua materna na seção de cada unidade intitulada *What do you know?*. O exemplo a seguir ilustra os objetivos estabelecidos para a unidade 3:

Nesta unidade, você vai aprender a:

- falar sobre os serviços que o hotel oferece
- indicar os andares do hotel
- perguntar e indicar a localização das dependências e facilidades do hotel

Mesmo quando as unidades não trouxessem conteúdo lingüístico, como é o caso das unidades 5 e 10, que eram unidades de revisão, o objetivo era explicitado da mesma forma, de maneira que o profissional/aprendiz tivesse consciência do objetivo da unidade e das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, como mostra o exemplo a seguir:

Nesta unidade, você vai rever os conteúdos das unidades 1, 2, 3 e 4. Vamos ver o quanto você já aprendeu?

A necessidade de se explicitar o conteúdo da unidade tem dois objetivos: o primeiro deles é para que fique claro para o aluno o que será desenvolvido na unidade e o segundo é o fato de essa explicitação de conteúdos dar ao aluno a chance de ativar seus conhecimentos prévios, ajudando-o, inclusive, na antecipação e solução de problemas, caso tenha alguma dificuldade com o que será apresentado.

Por outro lado, há também o fato de que o conhecimento prévio exerce grande importância no ensino de línguas, embora seja um fator por vezes

negligenciado, principalmente em contextos nos quais se adota uma abordagem centrada no professor e os alunos são considerados como uma tábula rasa, vazia de conhecimento, que veio à escola para ser preenchida pelo professor.

No ensino de inglês para negócios (e em qualquer outra situação de ensino) o aluno traz consigo todas as experiências de mundo, dúvidas, problemas, soluções, vontades, percepções; é impossível que o professor ignore essas experiências.

Ao trabalharmos com profissionais/aprendizes, mais especificamente, essa concepção deve ter uma importância significativa no planejamento das atividades desenvolvidas em aula, pois o professor deverá sempre se lembrar de que ele é o especialista na língua que ensina, mas o aluno é o especialista em sua área de atuação. A partir dessa conscientização, o trabalho do professor será desenvolvido de forma mais eficiente e a motivação do aluno será maior, pois ele perceberá que seu conhecimento na área em que atua é respeitado e, mais importante que isso, é utilizado na sala de aula.

Essa foi uma das premissas em que me baseei para planejar os cursos de inglês para funcionários do hotel, o que me levou a decidir por iniciar todas as unidades dos cursos com atividades nas quais os profissionais pudessem falar de suas rotinas de trabalho para que, em seguida, o professor pudesse trabalhar os conteúdos lingüísticos a partir do conhecimento prévio do aluno. Isso é ilustrado pelo seguinte exemplo, retirado da unidade 3, cujo objetivo era dar informações sobre facilidades oferecidas pelo hotel:

A. WHAT DO YOU KNOW?

❶ Que tipos de serviços o hotel oferece ao hóspede? Dê exemplos.

- Lojas
- Apoio a executivos
- Esportes
- Entretenimento
- Restaurantes
- Outros serviços

❷ Quais os cinco locais dentro do hotel que os hóspedes mais solicitam? Discuta com seus colegas e anote-os abaixo:

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | |

❸ Que tipos de perguntas os hóspedes geralmente fazem sobre as dependências do hotel? O que você geralmente responde?

As atividades, como se pode verificar a partir do exemplo acima, eram sempre desenvolvidas em língua materna, de forma a lidar, num primeiro momento, com a auto-estima de cada profissional/aprendiz e para que cada um pudesse verificar o conhecimento que tinha de sua área. Como eu observava em aula no desenvolvimento das atividades, isso aumentava a motivação, pois estavam discutindo algo extremamente significativo sobre o que tinham segurança e não estavam sendo testados; muito pelo contrário, como professores, deveríamos estar abertos para que pudéssemos aprender com nossos alunos algo sobre uma área de que sabíamos muito pouco.

Outra de minhas premissas era a de que, nesse momento, mesmo não tendo estudado a língua estrangeira formalmente, o aluno presenciava eventos nos quais a língua era utilizada e isso poderia contribuir de alguma forma para o seu aprendizado, principalmente nessa fase de eliciação de conhecimentos. Por vezes, em outros cursos, com base nos fluxogramas elaborados pelos alunos e nos possíveis diálogos desenvolvidos nas situações de interação com nativos, o diálogo era apresentado ao aluno apenas com as falas do estrangeiro para que pudesse refletir sobre o que diria em cada situação. As três atividades a seguir, parte do curso ministrado aos profissionais/aprendizes no atendimento a estrangeiros para câmbio, ilustram essa situação:

1. Liste abaixo pelo menos 5 palavras que você usa quando fala com um estrangeiro no câmbio.

2. Observe o diálogo a seguir. O que você diria?

Você:

B: Good morning.

Você:

B: Yes, please. I'd like to cash a cheque.

Você:?

B: \$ 100 dollars.

Você:

B: I don't know. Which note is more used in Brazil?

Você:

B: So, give 5 10 notes and 1 50 note.

Você:

B: Thank you very much.

Você:

3. Com base na conversa acima responda: Qual dos itens você:

- a. não sabe usar
- b. usa, mas com dificuldade
- c. usa sem problemas
- d. precisa de revisão em: _____

Como podemos observar, há um claro percurso para que se elicie primeiramente o conhecimento lexical do aluno, objetivando obter palavras isoladas, apenas para mostrar ao aluno que ele conhece algumas palavras em inglês e que pode, portanto, articulá-las em frases. No momento seguinte, o objetivo é que o aluno possa pensar em situações de seu dia-a-dia e fornecer respostas que podem ser utilizadas no diálogo, para, finalmente, poder fazer uma auto-avaliação e focar o seu aprendizado em elementos que ele mesmo julgue relevantes.

Apresento a seguir outro exemplo de atividade com foco no conhecimento prévio dos alunos, dessa vez para o curso de atendimento telefônico:

1. Observe as seguintes palavras e frases usadas ao telefone. Quais você:

- a. Conhece e usa?
- b. Conhece mas não usa?
- c. Não conhece?
- d. Não conhece, mas analisando-as consegue deduzir o significado?

- (1) The line's busy.
- (2) Will you hold?
- (3) I'll put you through.
- (4) Who's calling, please?
- (5) Hold on.
- (6) This is...
- (7) Anything else?

2. Analise agora as expressões abaixo. Elas têm significados parecidos com os das expressões acima. Relacione-as.

- [] I'll connect you.
- [] One moment.
- [] Could I have your name?
- [] The line's engaged.
- [] Is that all?
- [] Can you wait?
- [] ... speaking.

Pense agora nas ligações que você recebe. Trabalhe com um colega. Combine algumas das expressões/frases acima e monte uma conversa telefônica.

4.6.2 – As práticas orais: da acuidade (*accuracy*) à fluência (*fluency*)

Os itens relatados até aqui ilustram a minha preocupação em preparar o aluno para a produção oral. Eu julgava necessária a conscientização do papel da língua inglesa, das possíveis dificuldades a serem encontradas, do papel da ansiedade e de outros fatores individuais para que o aluno chegue à prática

oral propriamente dita com segurança suficiente para produzir a língua de que necessita para o seu cotidiano.

Para a estruturação dos exercícios orais, parti da premissa de que devemos caminhar da acuidade para a fluência, de maneira que o aluno comece a produzir pequenas interações e vá, com o tempo, sendo apresentado a conteúdos mais elaborados. Um dos meus referenciais para isso vem das minhas aulas de natação: como aluno, vou realizando os movimentos e, com base neles, vou sendo corrigido para que possa aperfeiçoá-los; o instrutor, nesse caso, não é o controlador ou provedor do conhecimento, o aluno realiza todas as tarefas com base no que é apresentado pelo instrutor, aperfeiçoando-se a cada novo movimento.

Creio que o ensino do oral deve ser desenvolvido da mesma maneira: o aluno vai caminhando a passos lentos com pequenos conteúdos e, de acordo com seu avanço e desempenho, vai tomando contato com conteúdos mais desenvolvidos e elaborados.

Utilizei minha própria experiência como aprendiz e essa metáfora da natação para planejamento das atividades de produção oral, e também com base no proposto por Ur (1996) de se partir do mais controlado para o mais livre, seguindo o caminho da acuidade para a fluência.

a. As práticas controladas

Ao desenvolver os exercícios para prática controlada, embora o principal objetivo fosse a acuidade, duas premissas funcionaram como guia para o meu trabalho. A primeira delas diz respeito à própria natureza das atividades altamente controladas, pois elas devem ser predeterminadas pelo professor (Ur, 1996) de forma a dar segurança ao aprendiz e também por envolver fatores secundários à fala, tais como a entoação e a pronúncia. Além disso, ao trabalharmos com estruturas menores e menos complexas (*chunks*), torna-se mais fácil tanto para o professor, pois pode focar o que está sendo produzido, quanto para o aluno, que passa a ter maior domínio sobre o que está produzindo.

A segunda premissa está diretamente ligada à produção da língua falada. Como Brown & Yule (1983:26) afirmam, o falante nativo produz

enunciados curtos, que são facilmente desmembrados em frases; logo, torna-se desnecessário o ensino de grandes orações com estruturas complexas, uma vez que a comunicação real ocorrerá em enunciados menores.

Levei também em consideração o fato de que as conversas podem ser analisadas em termos de rotinas e, por serem rotinas, são altamente convencionalizadas. Logo, pertencem a um gênero específico e são previsíveis.

No caso dos cursos que estou apresentando aqui, trato de rotinas informacionais – a única exceção é o curso para reuniões –, uma vez que esses profissionais não são procurados pelos interlocutores para conversas ou discussões informais, mas exclusivamente para obtenção de informações. No caso específico do curso para seguranças, os hóspedes do hotel podem dirigir-se a eles, por exemplo, para pedir informações sobre locais dentro do próprio hotel como a localização da piscina ou do restaurante, ou ainda de locais próximos ao hotel, como museus ou estações de metrô.

Com base na classificação proposta por Bygate (1987) e nas informações obtidas na fase de análise de necessidades, os diálogos altamente controlados introduziam frases utilizadas nas rotinas, que eram praticadas pelos aprendizes. Além disso, era dada ênfase no reconhecimento das perguntas e um enfoque maior na produção das respostas, pois dificilmente as perguntas seriam produzidas: os profissionais/aprendizes deveriam estar aptos para responder às perguntas feitas por seus interlocutores nessas rotinas informacionais.

As atividades retiradas do curso para os funcionários da área de segurança retratam esse tipo de atividade:

① Prepositions of place

A. Listen and practice:

<i>in</i>	<i>on</i>	<i>next to</i>	<i>between</i>	<i>beside</i>	<i>behind</i>	<i>opposite</i>
-----------	-----------	----------------	----------------	---------------	---------------	-----------------

B. Match:

- | | | |
|--------------|-----|--|
| (1) in | [] | |
| (2) on | [] | |
| (3) next to | [] | |
| (4) between | [] | |
| (5) beside | [] | |
| (6) behind | [] | |
| (7) opposite | [] | |

C. Give instructions to your classmates:

- a. Put the pen next to the pencil.
- b. Put your notebook on the desk.
- c. Put your eraser behind the desk.
- d. Stand up, sit beside César.
- e. ...

Como se pode observar, os itens lingüísticos são apresentados aos alunos após a exploração de seu conhecimento prévio, realizado, no caso desse curso, no item *What do you know?*, para, no momento seguinte, introduzir-se as estruturas da língua estrangeira. Segui, ao mesmo tempo, o proposto por Ur (1996) de se iniciar pela conscientização e depois se partir para exercícios controlados.

Por outro lado, fica claro aqui o ressurgimento de minhas experiências anteriores. O conteúdo dessa atividade revela-se absolutamente estruturalista, indo, novamente, contra às minhas pretensões de elaborar um curso menos centrado em estruturas, de cunho mais social.

b. As práticas menos controladas

Ao observar a si mesmo como produtor de pequenas trocas conversacionais, o aluno sente-se motivado a ir adiante e, nesse momento, são introduzidos novos elementos. O exercício a seguir ilustra essa situação:

D. Learn the name of some facilities/services on the ground floor:

restaurant	restrooms	business center
bar	reception	elevators
gift shop	public phones	waiting room
jewelery		

E. Talk about places on the ground floor:

- Example:*
- ▲ Where is the bar?
 - It's beside the restaurant.

Em continuação aos dois exercícios apresentados anteriormente, essa atividade tem como objetivo recolocar o conteúdo em outro contexto, ou seja, as preposições de lugar são aplicadas ao contexto do aluno de forma que eles possam perceber a aplicabilidade do item lingüístico.

Outro fator a ser considerado e retomando o modelo proposto por Ur (1996), é que, embora o aluno produza apenas um par adjacente

(pergunta/resposta), a resposta é guiada e significativa, pois o aluno vai poder utilizar um dos elementos de sua realidade, realizando o que Ur denomina de prática significativa guiada.

c. As práticas livres

Após o contato com pequenas trocas conversacionais e tendo conhecido alguns princípios de acuidade, o aluno parte para o estágio em que desenvolve o conteúdo sem a interferência do professor, que funcionará apenas como monitor das atividades.

O modelo proposto por Ur pressupõe que nesse estágio o aluno tem a possibilidade de verificar a sua capacidade de usar o que foi aprendido, mudando ligeiramente o foco, uma vez que a preocupação, agora, será com a fluência e não com a acuidade, daí também a importância do papel do professor como monitor.

Observemos dois exemplos de prática livre:

- (a) ▲ Student A: Go to page 23, Appendix 1
 ● Student B: Answer A's questions.

(b) Draw a plan of the ground floor of the hotel your work for. Practice giving directions using the plan.

O primeiro exemplo retoma a estrutura apresentada no estágio de prática controlada, mas o único insumo é a instrução para que o aluno realize a tarefa, contando, inclusive, com o desconhecimento do que o parceiro irá responder (*information gap*). Isso torna a prática mais significativa, pois os participantes devem interagir de forma a obter a informação de que precisam, uma vez que o aluno A utilizará informações que estão em outra página do material, ao qual seu parceiro não tem acesso, ou seja, deverá reconhecer a produção do colega para que realize a sua. As informações constantes do apêndice ao qual o aluno A deve recorrer fornecem as seguintes instruções:

Appendix 1

Consolidation activity (a)

Student A: You are a guest at the hotel. You need the following services: a car rental office, the swimming pool, the gift shop and the bank. Ask B for directions.

Sem dúvida o papel do aluno A será mais controlado do que o do aluno B, que tem por função reconhecer a informação solicitada por A e fornecê-la, mas esse problema pode ser resolvido com a simples troca de pares, uma vez que os alunos recebiam diversos cartões com diferentes instruções para que realizassem a tarefa mais de uma vez e com diferentes colegas.

A tarefa (b), por sua vez, objetiva a prática livre mas com um recurso visual. O objetivo, aqui, é satisfazer diferentes estilos de aprendizagem e não possui instruções sobre as estruturas a serem usadas; os alunos podem tanto usar aquelas utilizadas no exercício anterior como utilizar outras já apresentadas. É esse exatamente o objetivo do exercício: fazer com que o aluno resgate outros conteúdos apresentados.

4.6.3 – Elementos extralingüísticos e paralingüísticos

Conforme sinalizei na descrição dos cursos de atendimento telefônico a estrangeiros e de atendimento a estrangeiros no câmbio, uma das situações comuns com alunos elementares no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é o pouco conhecimento de normas de polidez e de apropriação, variando desde elementos culturais, como o distanciamento entre os interlocutores, aos preenchedores de pausa em conversas.

A atividade a seguir ilustra minha preocupação em ensinar ao alunos esses elementos:

UH-HUH

Quando trocamos informações em conversas diárias com outras pessoas, sempre indicamos que estamos entendendo o que a pessoa está dizendo e damos algumas pistas para que ela continue a conversa. Você já parou para pensar como fazemos isso? Pense em como você reage quando as pessoas dizem algo. Como você responde às perguntas de um estrangeiro no caixa? Cite alguns exemplos.

Existem, basicamente, três tipos de estratégias que podemos usar para indicar que entendemos e para incentivar a pessoa a continuar: produzimos alguns sons, usamos algumas palavras curtas ou simplesmente repetimos o que a pessoa disse. Vejamos alguns deles:

Sons	Palavras/frases	Eco
Uh-huh	Okay	Sixty thousand?
Mm	Right	One million?
Ah	Fine	Only two?
Oh	Really?	France?
	Amazing!	IBM?
	I see	Your boss?
	I know	
	Yes	
	No	
	Of course	

Minha intenção, ao incluir exercícios dessa natureza, está ligada à necessidade de que o aluno tenha informações sobre como agir em situações em que aguarda uma resposta ou enquanto espera que o interlocutor decida alguma coisa. Torna-se necessário, nesses casos, o ensino de elementos extralingüísticos, de forma a fornecer ao aluno subsídios para interagir nessas situações.

4.6.4 – A auto-avaliação

O papel do aprendiz num curso de línguas é de extrema importância, de outra forma cairíamos na antiga armadilha de que o professor ensina e o aluno aprende, além da crença de que toda a responsabilidade pelo aprendizado do aluno recai sobre o professor.

Se pensarmos em questões como a autonomia do aprendiz, torna-se de extrema importância que este tenha consciência de seu papel no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, e também para que desempenhe seu papel de forma eficiente para que possa, por si só, avaliar seu aprendizado e fazer considerações sobre áreas que merecem reforço ou revisão, ou simplesmente para que verifique seu aprendizado.

Com essas premissas em mente, decidi incluir ao final de cada unidade uma atividade intitulada **Self-check**, com o intuito de fornecer ao aprendiz subsídios que o induzissem a um aprendizado mais autônomo, como pode ser observado no seguinte exemplo:

D. SELF-CHECK

① Write down 5 words/phrases you learned in this unit:

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

② Write 3 sentences using these words/phrases.

- a.
 b.
 c.

③ Can you

	Yes	No	More or less
give directions inside the hotel?	()	()	()
talk about services?	()	()	()
talk about floors?	()	()	()

④ Discuss what you learned with your classmates.

As tarefas contidas nessa atividade tinham por objetivo retomar os conteúdos apresentados e verificar a eficácia com que foram apreendidos, além do fato de promover a troca de conhecimento entre os participantes do curso, já que todos trabalham para a mesma empresa e podem realizar consultas aos colegas enquanto trabalham.

Percebo também uma preocupação com a gradação na exploração dos conhecimentos: início pela palavra, com o objetivo de verificar a apreensão de itens isolados, para em seguida retomar a utilização do item lexical em contextos adequados. Num terceiro momento, trabalhar a habilidade de se produzir os itens oralmente. Outro aspecto importante foi a minha preocupação em dar ao aluno a possibilidade de dizer que não sabe. Nesses casos, cabe ao professor verificar qual a dificuldade apresentada pelo aluno para poder retomá-la, revisá-la ou reforçá-la em aulas subseqüentes. Por fim, existe a preocupação em promover a troca de conhecimentos, com o objetivo de incentivar a busca de auxílio no próprio ambiente de trabalho e com os próprios colegas, tirando o foco do professor e também reforçando o papel do outro.

4.6.5 – As diferenças individuais

Pela natureza do ensino de inglês em empresas, isto é, os profissionais tendo aulas em seu ambiente de trabalho e tendo como colegas de classe os colegas de trabalho, é necessário que questões como hierarquia e

relacionamentos interpessoais não interfiram na aula de línguas. Ao mesmo tempo, outras diferenças individuais podem entrar em ação, pelo simples fato de estarmos falando de seres humanos aprendendo algo e pela razão de cada um aprender numa velocidade diferente e de maneira diferente do que os demais.

Essas questões levaram-me a pensar em maneiras de dar conta dessas diferenças e de fornecer aos alunos oportunidades para que elas fossem vistas de uma maneira positiva e como um fator que pudesse auxiliar e não atrapalhar o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Por isso, achei por bem incluir nas unidades tarefas que trouxessem esse assunto para discussão. Assim, incluí, em algumas unidades, exercícios com base em estratégias e em estilos de aprendizagem.

De forma a promover estratégias de aprendizagem, inseri em algumas das unidades uma atividade em forma de dica de estudo denominada **Study tips**. Seu objetivo era incrementar o aprendizado, transmitindo aos alunos estratégias de aprendizagem para que tivessem uma maior conscientização sobre seu processo de aprendizagem e pudessem incrementá-lo com novas estratégias. Para a elaboração dessas atividades, levei em consideração as características das estratégias de aprendizagem descritas por Oxford (1990) e apresentadas no capítulo 1, item 1.4.5.

Uma vez que as estratégias de aprendizagem são aquelas operações empregadas pelo aprendiz para auxiliar na aquisição, armazenagem, recuperação e uso da informação (Oxford, 1990), desenvolvi atividades apresentando primeiramente um panorama da situação para, em seguida, mostrar a importância das estratégias, como ilustra a seguinte atividade:

✓✓ STUDY TIPS

VOCABULÁRIO

É importante anotar as novas palavras em inglês que você aprende, assim você pode memorizá-las e revisá-las mais tarde. Como você geralmente anota o vocabulário novo? Você possui um caderno só para vocabulário? Anota em ordem alfabética? Faz associação com outra palavra que você já sabe?

Cada pessoa possui um estilo de aprender as coisas. Vamos dar abaixo algumas dicas, escolha aquela que mais combina com o seu estilo de aprender e procure anotar o vocabulário sempre de maneira a facilitar sua vida numa consulta futura e sempre de acordo com o seu estilo!

A. Você pode, simplesmente, escrever a palavra correspondente em português:

doorman -	porteiro
room -	quarto, apartamento

- B. Você pode desenhar, fazer um gráfico, ilustração, símbolo, ou algo que faça você lembrar da palavra.


right


between


key

- C. Você pode escrever a explicação em inglês, como aparece no dicionário.

safe - a metal box used to put money in.
receptionist - a person who works in the reception.

- D. Você pode usar um antônimo, assim você se lembra de duas palavras ao mesmo tempo:

right X left

upstairs X downstairs

- E. Você pode escrever uma frase usando a palavra.

The restaurant is on the 15th floor. It's on the top floor.
He is a receptionist. He works in the reception.

- F. É mais fácil lembrar das palavras quando elas são anotadas em grupo, em vez de isoladamente.

health club

swimming pool

top floor

- G. É importante também que você anote a pronúncia e a sílaba tônica das palavras, principalmente aquelas que você tem maior dificuldade, assim você pode pronunciá-la corretamente e ser claramente entendido(a).

Comece então, a partir dessas dicas, a organizar o seu vocabulário, pois você vai aprender muitas palavras relacionadas à sua área de atuação, e é sempre bom tê-las em mente e anotadas organizadamente, pois nunca sabemos quando vamos precisar usá-las.

Levei também em conta, além das estratégias de aprendizagem, que podem ser ensinadas, os estilos de aprendizagem, considerando que cada pessoa possui um estilo de aprender.

A atividade a seguir, por exemplo, retirada da unidade 4, ilustra a prática do estilo cinestésico (Seligson, 1997; Kinsella, 1995).

STUDY TIPS

Algumas pessoas aprendem melhor quando se movimentam, pois conseguem memorizar o que aprenderam baseadas no movimento do corpo. Indicar localizações é uma boa maneira de você aprender, pois você pode executar as tarefas enquanto aprende a língua.

Você pode, dessa forma, praticar com seus colegas ou sozinho, em sua casa, alguns dos itens que aprendeu nessa unidade, além de outro que você já conhece e que seu professor usa em sala de aula:

Stand up.

Sit down.

Open your books.

Go to the board.

Point to the map.

Come here.

Pratique agora com essas instruções:

Go ahead.

Turn left

Turn right.

Stop.

Walk.

A partir da discussão da importância das estratégias de aprendizagem em sala de aula, as atividades eram transmitidas aos alunos como mais um elemento que os auxiliaria na aprendizagem da língua-alvo.

4.6.6 – As revisões

Uma vez que optei por um conteúdo no qual os elementos deveriam ser constantemente retomados, tornam-se necessárias revisões formais dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, de forma a mostrar ao aluno a evolução de seu aprendizado e, principalmente, que o aprendizado é um processo no qual os elementos se inter-relacionam, evitando a costumeira situação de se aprender um item, colocá-lo de lado e partir-se para outro totalmente novo.

Essa é uma outra vantagem de se trabalhar com gêneros do discurso, pois os alunos vêem o conteúdo como parte de um todo maior, e não como algo desconexo para o qual não há utilização imediata.

Assim, além das constantes retomadas dos conteúdos em sala de aula em função do gênero, o curso apresentava duas revisões formais, uma no meio e outra no final, para transmitir ao aluno a noção de sua evolução no aprendizado.

Três eram os itens abordados nas revisões: o conhecimento lexical, o conhecimento funcional e o conhecimento conversacional e/ou discursivo. Esses itens eram retomados apenas em língua materna para dar ao aluno a dimensão do uso de cada componente e as instruções reforçavam esse aspecto. Outro aspecto importante é o fato de essas revisões serem realizadas de forma oral, os textos funcionam apenas como guia para que os alunos possam usar como referência posteriormente ou para aqueles que necessitam de um reforço visual. É extremamente importante ressaltar, entretanto, que alguns dos alunos do curso possuíam apenas o primeiro grau e muitos deles se recusavam a escrever, insistindo no fato de que estavam ali para aprender a falar e não iriam escrever. Isso, na verdade, funcionava às vezes como uma desculpa para não se mostrar a incapacidade da produção escrita e, mais

ainda, perante os colegas. Observemos cada uma dessas áreas em que os itens eram revisados.

a. A revisão das funções

Neste item, meu objetivo era focar em turnos conversacionais nos quais os alunos pudessem interagir com um interlocutor em potencial. O elemento competição também foi introduzido com o objetivo de incentivar a fluência e aumentar a motivação dos alunos.

A. Functions

Você aprendeu neste curso várias frases usadas em seu trabalho diariamente, desde a chegada do hóspede ao hotel até a sua partida. Vamos rever e praticar o que foi visto? Você tem abaixo a função em português e tem que dar o correspondente em inglês. Trabalhe em pares: um diz a função em português e o outro dá o correspondente em inglês. Ganha aquele que conseguir acertar o maior número de funções.

Student A	Student B
1. Cumprimente o hóspede de manhã.	1. Cumprimente o hóspede à tarde.
2. Dê as boas-vindas ao hóspede.	2. Cumprimente o hóspede à noite.
3. Diga que vai pegar a pasta do hóspede.	3. Peça permissão para pegar as malas do hóspede.
4. Diga onde fica o elevador.	4. Diga o andar da sauna.
5. Pergunte onde fica o bar.	5. Pergunte onde fica o restaurante.
...	

b. A revisão do vocabulário

Dependendo da função que o profissional/aprendiz exerce, pode haver a necessidade de se trabalhar um vocabulário próprio da área de atuação de cada um. Nesse caso, é necessário, por exemplo, que o profissional/aprendiz domine todo um vocabulário relacionado às dependências do hotel, aos objetos existentes nos quartos e outras facilidades. Faz-se necessário, em função disso, a revisão e a consolidação desse vocabulário para que ele seja utilizado em situações reais.

Quando se ensina a língua estrangeira no local de trabalho, torna-se mais fácil o ensino de itens lexicais, pois eles podem ser utilizados no contexto e os alunos podem visualizá-los em vez de apenas aprenderem seu nome e sua pronúncia no livro didático; eles podem tocá-los, manuseá-los e os

exercícios de revisão de vocabulário podem focar os itens agrupados por tema. Ao invés de aprendê-los isoladamente, os alunos aprendem a partir de redes de significação e associados a um contexto, como ilustra o exemplo abaixo:

B. Vocabulary

1. Observe as palavras abaixo. Trabalhe com um colega e agrupe-as de acordo com cada categoria.

dinner	take	big	blue	walk
insert	bank	good bye	fifty	between
second	health club	leave	restaurant	eleven
small	go	black	open	night club
see you	pick up	medium	turn	TV set
lunch	third	next to	mini-bar	close
good night	sixteen	brown	first	subway station
sauna	safe	opposite	breakfast	

Ou ainda esta outra possibilidade de exploração do léxico:

a. Cores

--	--	--

b. Tamanhos de malas

--	--	--

c. Verbos para dar direções

--	--	--

d. Preposições de lugar

--	--	--

e. Números ordinais

--	--	--

f. Números cardinais

--	--	--

g. Verbos para dar instruções no apartamento

--	--	--

h. Objetos no apartamento

--	--	--

i. Refeições

--	--	--

j. Locais próximos ao hotel

--	--	--

k. Expressões de despedida

--	--	--

l. Verbos usados para se referir às malas

--	--	--

m. Facilidades do hotel

--	--	--

c. A revisão de itens conversacionais

Logo após a revisão dos itens lexicais isoladamente, utilizando apenas redes lexicais, torna-se necessária a prática oral desses itens e sua utilização contextualizada, e esse é um dos objetivos da revisão dos itens

conversacionais: fazer com que o aluno pratique a linguagem utilizada em seu contexto sempre com o objetivo de interagir e nunca como frases isoladas.

Os exercícios desenvolvidos para a revisão dessas práticas conversacionais têm como foco principal turnos conversacionais, utilizando-se de técnicas para a produção oral na qual se incluem perguntas e respostas, uso de palavras-chave para que os alunos completem a partir do contexto e outras possibilidades de prática conversacional, indo sempre do mais controlado para o mais livre, com foco na fluência. Os exemplos abaixo mostram duas práticas controladas e duas livres:

B. Dialogues

Nesta seção você vai revisar e praticar, em forma de diálogos curtos, as principais situações de seu dia-a-dia.

▲ What's your room number?

● It's

▲ Excuse me, where's the _____?

● It's _____

Show the guest how to use the key, turn on the TV and call reception

▲ You are the bellman. Explain to the guest how to use the key.

● You are the guest.

4.6.7 – As avaliações

Para elaboração das avaliações, minha pressuposição era a de que, num curso instrumental de produção oral, as avaliações devem refletir ao máximo possível as situações que serão vivenciadas pelos participantes e devem, acima de tudo, dar ao aprendiz o retrato exato de sua produção oral, para que este tenha uma noção clara de seu papel como falante da língua estrangeira que está aprendendo.

Julgava também de extrema importância o fato de que os alunos tivessem suas interações gravadas para que pudessem comparar não só a evolução de seu desempenho, mas as características de sua produção oral, de forma a perceber elementos que merecessem ser reforçados.

No contexto empresarial, a avaliação é um instrumento praticamente obrigatório e uma das formas de a empresa verificar se os investimentos que faz em treinamentos de idiomas estão surtindo os efeitos esperados. Ou seja, a

empresa pode checar se os seus profissionais estão aptos a interagir em contextos profissionais usando a língua que estão aprendendo.

Essa situação leva os profissionais envolvidos com o ensino em empresas, num primeiro momento, a esclarecer para a pessoa na empresa responsável por treinamento ou recursos humanos o papel da avaliação num curso instrumental de produção oral, ou seja, conscientizá-la de que a língua será ensinada apenas para os fins de interação nas situações de trabalho, o que não permitirá aos participantes a interação em situações cotidianas nas quais se discutam assuntos diversos. Pelo contrário, o ensino instrumental da produção oral é exclusivamente voltado para o desempenho das funções em língua estrangeira que o cargo exige.

A questão da avaliação assume, nesse caso, o papel de transmitir em forma numérica ou conceitual todo o desempenho do aluno realizado em sala de aula, o que nem sempre é possível. No entanto, isso se faz necessário para avaliação do custo/benefício.

Deve haver, portanto, avaliações que retratem o desempenho do profissional/aprendiz em sala de aula e o profissional envolvido no planejamento do curso deve ter em mente o papel das avaliações nesse contexto.

Os cursos aqui descritos apresentavam dois elementos de avaliação: um exclusivamente oral e outro escrito. Embora possa parecer contraproducente um curso de produção oral apresentar avaliações escritas, o fato é que esses testes escritos tentavam, ao máximo possível, refletir situações de interação, avaliando a capacidade do aluno de reconhecimento, identificação da seqüência de um diálogo e outros exercícios semelhantes.

a. As avaliações orais

Como o foco do curso é a produção oral, os alunos deveriam mostrar na avaliação a habilidade de usar as funções, os itens lexicais, os itens conversacionais e discursivos aprendidos durante o curso. Para tanto, a avaliação consistia de duas partes.

A primeira parte tinha o objetivo de avaliar os alunos individualmente em sua habilidade de usar a linguagem aprendida durante o curso. Era composta

de exercícios nos quais os alunos recebiam instruções em português e eram solicitados a fornecer o equivalente em inglês, como a seguir:

PART 1 (10 points – 1.0 each)

	0.0	0.5	1.0
1. Dê as boas-vindas ao hóspede.			
2. Diga que vai pegar a pasta do hóspede.			
3. Diga o andar do health club.			
4. Dê a localização do business center.			
5. Escreva o número de dois apartamentos no quadro. Os alunos devem dizer os números em inglês.			
6. Idem para números ordinais.			
7. Idem para horas.			
8. Diga como chegar ao metrô			
9. Deseje boa viagem ao hóspede.			
10. Despeça-se do hóspede.			

De acordo com a resposta do aluno, o professor deveria ticar as colunas. Caso o aluno produzisse a frase adequadamente, receberia um ponto. Meio ponto seria dado para frases produzidas com possíveis inadequações ou problemas de pronúncia, por exemplo. O aluno não receberia nenhum ponto caso não conseguisse produzir a frase solicitada ou se a sua frase fosse de tal forma problemática que impossibilitasse a compreensão.

Na segunda parte da avaliação, os alunos deveriam trabalhar em pares. A cada par seria dado um número específico de situações e eles deveriam simular aquela situação seguindo as instruções. De acordo com o desempenho dos alunos, o professor deveria avaliar a fluência na produção das frases, a apropriação das frases ao contexto e à tarefa solicitada e a pronúncia. O professor utilizaria o seguinte quadro:

	Fluency	Appropriateness	Pronunciation
Situation 1 Student A: _____ Student B: _____			
Situation 2 Student A: _____ Student B: _____			
Situation 3 Student A: _____ Student B: _____			
Situation 4 Student A: _____ Student B: _____			

Para a empresa, por sua vez, era enviado um relatório constando o desempenho dos alunos apenas nas áreas trabalhadas durante o período em avaliação e apenas os itens trabalhados em sala de aula eram incluídos na

avaliação. O modelo a seguir é uma amostra da avaliação enviada para a empresa:

*logo da
escola*

RELATÓRIO DE APROVEITAMENTO INDIVIDUAL

Empresa:	Aluno:
Endereço:	Curso: Hotel English – Hall Porter Staff
Telefone:	Professor:
Responsável:	Dia/Horário:

1. Objetivos: _____%
(Apresentar/cumprimentos, receber visitantes, indicar localizações)
2. Estratégias: _____%
3. Fluência: _____%
4. Gramática: _____%
(Preposições de lugar, pronomes pessoais/objeto/possessivo, números ordinais/cardinais)
5. Compreensão oral: _____%
6. Pronúncia: _____%
7. Vocabulário: _____%

Comentários:

Avaliação escrita:
Avaliação oral:
Participação:
Frequência:

NOTAS	
Excelente	100%
Muito bom	90%
Bom	80%
Regular	70%
Fraco	Abaixo de 70%

O objetivo do relatório seria o de fornecer à empresa informações sobre o desempenho do aluno no curso, com foco exclusivo nas funções desenvolvidas em sala de aula.

b. As avaliações escritas

Por uma questão institucional, fez -se necessária a avaliação escrita para envio à empresa financiadora do curso

Em função da natureza do curso, a avaliação escrita foi planejada e desenvolvida com o objetivo de verificar o reconhecimento de situações de interação. Os exercícios, dessa forma, objetivavam testar a ordem de um turno conversacional, a relação entre pergunta e sua resposta, a resposta a perguntas ou vice-versa, a avaliação de itens lexicais e, finalmente, a produção de um texto em forma de diálogo, com instruções abertas, de maneira que o

profissional/aprendiz pudesse utilizar o conhecimento livremente. O modelo a seguir mostra o teste final para o curso.

*logo da
escola*

HOTEL ENGLISH – HALL PORTER STAFF

FINAL TEST

NAME _____ SCORE _____

COMPANY _____ DATE _____ TEACHER _____

1. Put the conversation in the correct order (0.5 points – 0.1 each):

- Thank you, sir and have a nice trip.
- The taxi is waiting for you, sir.
- Thanks. Goodbye.
- Bye.
- Thank you very much.

2. Match the sentences to the answers (0.5 points – 0.1 each):

- | | |
|---------------------------------|---|
| [1] Good evening, madam. | <input type="checkbox"/> Yes, please. |
| [2] Where's the restaurant? | <input type="checkbox"/> Welcome. |
| [3] Nice to meet you. | <input type="checkbox"/> Hello. |
| [4] Thank you. | <input type="checkbox"/> It's at the end of the hall. |
| [5] Would you like some coffee? | <input type="checkbox"/> Nice to meet you, too. |

3. Complete the conversations (3.0 points – 1.0 each):

a. A: Where is the swimming pool, please?

B:

b. A:

B: Only the big black one, please.

c. A: Have a

B: Thanks.

4. Write the numbers of the apartments (0.5 points – 0.1 each):

- a. ninety-five
- b. seventeen twelve
- c. three oh two
- d. seven one six
- e. sixteen ten

5. Escreva **em inglês** (1.5 points – 0.1 each):

a. 3 serviços que o hotel oferece:

1. 2. 3.

b. 3 formas de cumprimentar:

1. 2. 3.

c. 3 cores

1. 2. 3.

d. 3 palavras que indiquem lugar:

1. 2. 3.

e. 3 formas de se despedir:

1. 2. 3.

6. Write a conversation between you and the guest (4.0 points):

Essa avaliação revela uma grande ênfase no componente lexical. Isso está relacionado, em parte, à grande insistência dos alunos em aprender vocabulário. Para eles, conforme revelado em sala de aula, saber um grande número de palavras revela conhecimento, por mais que esse tipo de representação tenha sido discutido em sala de aula e eu tenha enfatizado a importância do contexto.

Essa postura revela, por outro lado, que mesmo que se preceitarem princípios diferenciados daqueles existentes e revelados através das representações dos alunos, ainda temos um longo caminho a percorrer e que, mais que isso, as coisas não se alteram de um momento para o outro. É necessário um trabalho contínuo, embora lento, exigindo um convívio com representações até que, caso necessário, estas possam ser mudadas.

4.7 – As percepções dos alunos sobre o curso

Planejar um curso de inglês é uma tarefa que demanda tempo, conhecimento lingüístico, experiência profissional, recursos bibliográficos e de pesquisa, um suporte logístico adequado e diversos outros elementos que só são descobertos quando se está envolvido na tarefa.

Durante o processo de elaboração, diversas situações vêm à tona, desde problemas operacionais e logísticos, como problemas ou atrasos com cópias, até situações emergenciais, como a iminência de se entregar as unidades para cópia ou impressão quando ainda não estão terminadas, ou a verificação de erros ou inconsistências na elaboração de exercícios. Mas, apesar de tudo isso, planejar um curso de línguas é uma tarefa gratificante de que só se tem noção quando se percebe que o aluno aprendeu algo que está contido num material que você elaborou. É uma sensação semelhante a de um guia em uma viagem por um local desconhecido, para o qual não se sabe o percurso. Vejamos como o percurso é percebido pelos alunos.

Diversas são as impressões dos alunos. Existem aqueles que se sentem valorizados por estarem fazendo um curso cujo material é preparado especialmente para sua necessidade.

Existem, por outro lado, aqueles que vêem como desorganização o fato de irem recebendo partes de um curso, sendo que eles não têm idéia do tamanho do livro ou do que ainda está por vir.

Embora as impressões possam ser divergentes, a quase totalidade dos alunos que participaram dos cursos para fins instrumentais descritos neste trabalho aprovam a iniciativa de cursos preparados para suas próprias necessidades.

Dois momentos são importantes em aulas instrumentais: a constante avaliação do curso, para que se tenha a noção do desenvolvimento do curso como um todo, e a contínua análise de necessidades, tanto em forma de discussão aberta com todo o grupo, como de forma escrita, para que aqueles alunos que não emitem opiniões perante todo o grupo possam fazê-lo por escrito.

Nesses momentos, eu sempre solicitava aos alunos que comentassem sobre os diversos aspectos do curso: sobre o andamento do curso, sobre as técnicas e atividades desenvolvidas em aulas, sobre o material didático, sobre o professor e quaisquer outros aspectos relacionados ao curso sobre os quais tivessem algo a comentar, sugerir, criticar.

Os comentários dos alunos incluem os mais diversos aspectos, como se pode observar nos exemplos a seguir:

Os assuntos abordados (ministrados) mostram-se bem coerentes com os objetivos do curso. É bastante oportuno o aprendizado do inglês voltado para a nossa profissão.

Está sendo muito valioso para mim aprender coisas que certamente me ajudarão não só na vida profissional, mas também no ambiente social e familiar. Passei a me interessar pelo tema não só em inglês.

A organização das unidades baseada no conhecimento prévio dos alunos também é um fator que se revela eficiente para os alunos, pois, segundo eles, como se pode observar pelo comentário a seguir, isso faz com que tenham uma percepção mais apurada inclusive de sua profissão:

É muito importante usar o nosso conhecimento prévio para entendermos melhor o desempenho de nossa função.

Também o fato de se contextualizar o vocabulário ou as funções apresentadas é visto como um elemento positivo, pois, segundo os alunos:

Quando vemos o assunto dentro de um contexto, fica mais fácil entender.

Estarem em contato apenas com a linguagem relacionada à sua área de atuação é também um elemento importante, pois os alunos apresentam uma motivação maior ante o fato de terem que aprender algo que será significativo e de utilidade em seu contexto. Comparam essa experiência a outras anteriores, quando tentaram aprender inglês para fins gerais, e lhes era solicitado que aprendessem palavras como, por exemplo, ao falar sobre esportes, dizer que se vai esquiar, patinar no gelo, jogar tênis, praticar *snorkel* e outras atividades absurdamente distantes de sua realidade social ou contextual.

O que estou argumentando é algo que parece óbvio: as experiências mais significativas são aquelas que podem ser relacionadas à realidade dos alunos, aquelas que sugerem alguma utilidade prática, daí o fato de afirmarem:

A linguagem que aprendemos é muito útil em nossa profissão.

A importância de utilizar uma abordagem que não se centre nem tanto no professor, nem tanto no aluno, mas no processo de aprendizagem, é algo percebido pelos alunos.

Outro aspecto apontado como importante pelos alunos é o fato de terem voz para expor suas opiniões sobre o curso de diversas maneiras, o que foi incentivado desde o início dos cursos, pois eu sempre insisti no fato de que o curso era preparado para eles e somente eles poderiam opinar sobre sua eficácia. Mesmo os alunos que se consideravam mais tímidos apresentavam, por escrito, suas necessidades e seus pontos de vista:

Temos liberdade de discutir todos os nossos pontos de vista.

A discussão em grupos menores é muito importante porque desinibe os mais tímidos.

No cômputo geral, a avaliação dos alunos é positiva, e o ponto de vista pelo qual analisam o curso geralmente parte de um prisma profissional:

O conteúdo do curso é muito bom, atende às necessidades dos funcionários da nossa área.

O que posso verificar a partir das percepções apresentadas pelos alunos é que o mesmo aspecto sempre vem à tona: a importância profissional do curso, que o curso os auxilia num desempenho mais eficiente de suas funções.

As experiências relacionadas a cada uma das fases envolvidas no processo de se planejar cursos de idiomas permitem, associadas às descrições dos cursos realizadas no capítulo 3 e às percepções dos alunos, não só uma reflexão sobre a minha prática como *course designer*, mas também como uma forma de fornecer elementos para que eu possa extrair significados dessas experiências. No item seguinte, portanto, apresento essas unidades de significação.

4.8 – A síntese criativa

Após ter apresentado a descrição dos nove cursos no capítulo 3 e depois de ter analisado os passos do planejamento e da elaboração do curso para porteiros e seguranças na primeira parte deste capítulo, apresento, neste item, a minha síntese criativa (Moustakas, 1990), a minha busca pelos significados que emergem dessas experiências, objetivando assim vislumbrar a estrutura do fenômeno que esta pesquisa procura explicar.

Reitero que o ponto de partida para uma investigação fenomenológica é a natureza do que se vai investigar, logo, o início do trabalho situa-se numa interrogação. E, para que essa pergunta seja respondida, o pesquisador fenomenólogo parte em busca de respostas em descrições de suas experiências vividas, com as quais trabalha como forma de familiarizar-se com os textos que descrevem tais experiências.

Essas descrições possibilitam a interpretação – uma tarefa da hermenêutica (Coreth, 1973; Gadamer, 1983, 1999; Hekman, 1986; Ricoeur, 1989; Schleiermacher, 2001) – do fenômeno e colocam em evidência

significados, a partir dos quais obtêm-se unidades de significação para que, finalmente, possa se chegar a uma análise da estrutura do fenômeno.

Podemos estabelecer, dessa forma, os seguintes momentos do método da análise qualitativa do fenômeno estudado:

- (1) descrição das experiências vividas relacionadas ao fenômeno;
- (2) leitura das descrições para evidenciar os significados da descrição;
- (3) busca de unidades de significado;
- (4) análise da essência do fenômeno.

Ainda no método fenomenológico (Masini, 1989; Rezende, 1990; Martins, 1992; Moustakas, 1994; Lester, 1999; Bicudo, 2000; Moreira, 2002), uma vez feita a redução fenomenológica, o próximo passo é interpretar o fenômeno da maneira como ele se apresenta à consciência, buscando a significação que se esconde por trás da significação literal.

Na pesquisa heurística (Puchkin, 1976; Moustakas, 1990; Kleining & Witt, 2000; Kleining & Witt, 2001), por seu turno, após os processos de envolvimento inicial, de imersão, de incubação e de iluminação, ocorrem as fases seguintes que compreendem a explicação e a síntese criativa. O objetivo é olhar retrospectivamente para as fases anteriores, vislumbrando possíveis explicações para as suas ocorrências, donde emergem significações que sintetizam de forma criativa o caminho percorrido pelo sujeito envolvido na pesquisa. É, sobretudo, uma atividade poética (Martins, 1992).

Os itens a seguir, portanto, tentam, a partir do prisma heurístico-fenomenológico-hermenêutico, interpretar as minhas próprias experiências vividas relacionadas à tarefa de se planejar cursos instrumentais, bem como buscar os significados que emergem dessa tarefa para que se entenda a estrutura do fenômeno de se planejar tais cursos.

Ao analisar retrospectivamente o meu percurso profissional a partir de meu contínuo experiencial (Dewey, 1938) exposto no capítulo 3, e através das diversas histórias revividas e recontadas, percebemos que um outro conteúdo, impregnado de diversos significados e de muitas significações, permeia tudo o que até então foi exposto: o conteúdo da minha vida profissional.

Ao fazer esse retorno, após meses de hibernação, de leituras teóricas e práticas sobre experiências vividas, sobre narrativas de vida e sobre pesquisas fenomenológicas, foi possível delinear o meu contínuo experiencial (Dewey, 1938) e, principalmente pela volta aos meus dados e às descrições dos cursos, bem como às histórias de vida a eles associadas, os fatos passaram a assumir uma significação mais clara: a minha carreira como professor havia sofrido mudanças significativas durante o percurso.

Para compreender essas mudanças e como parte de meu processo heurístico, realizo aqui o processo de síntese criativa (Moustakas, 1990:31), cujo objetivo é a explicação dos significados e detalhes da experiência como um todo. Esse processo pode ser expressado das mais diversas formas.

Ao observar o meu percurso – principalmente através do material experiencial que utilizei neste trabalho para responder às minhas perguntas de pesquisa –, bem como os desafios surgidos no caminho e o conhecimento que adquiri ao elaborar este estudo, posso visualizá-lo através de minha síntese criativa, que se configurou através da poesia. Os conteúdos dessa síntese retratam os passos do meu caminho profissional e as dificuldades encontradas e me auxiliam, ao mesmo tempo, a encontrar as unidades de significação presentes em minha experiência.

Após realizar diversas releituras da descrição dos cursos que havia planejado com o objetivo de compreender o fenômeno que estudo, fui familiarizando-me cada vez mais com os dados e tendo uma visão cada vez mais detalhada de minha própria personalidade e dos papéis desempenhados nos diversos contextos.

Essas releituras guiaram-me também na busca pela significação das experiências vividas relacionadas a cada uma das tarefas desenvolvidas ao planejar cada um dos cursos, e, principalmente pelo seu detalhamento, das experiências relativas ao curso para porteiros e seguranças, que foi descrito pormenorizadamente nos aspectos de seu planejamento, trazendo consigo as experiências a eles vinculadas. Nessas idas e vindas, pude, aos poucos, perceber que a minha experiência profissional podia ser dividida em três momentos distintos.

Para que essas descobertas fiquem claras ao leitor, reapresentarei os cursos e seu ano de elaboração com o objetivo de apresentar os diferentes momentos em meu percurso.

Curso	Ano de elaboração
<i>Inglês para copeiras</i>	<i>1995</i>
<i>Inglês para secretárias e recepcionistas</i>	<i>1996</i>
Inglês para reuniões	1998
Inglês para atendimento a turistas no câmbio	1998
Inglês para atendimento telefônico a estrangeiros	1998
Inglês para entrevistas	1999
<i>Inglês para garçons</i>	<i>2000</i>
<i>Inglês para seguranças</i>	<i>2000</i>
<i>Inglês para governantas</i>	<i>2000</i>

Quadro 7 – Os cursos planejados e os momentos de significação

A percepção dos três momentos divide, conseqüentemente, minha carreira em três fases. Os itens em negrito marcam a passagem para uma nova fase.

Após depreender esses significados da minha experiência, passei a buscar elementos que pudessem auxiliar-me na interpretação das significações de cada um desses momentos.

Cada um desses momentos estava associado a um significado que poderia ser depreendido a partir das experiências a eles relacionadas, principalmente no que se refere ao meu desenvolvimento profissional e o meu relacionamento com o meio acadêmico e com teorias de ensino-aprendizagem. Mais ainda: no contato diário com o mundo educacional, pois as minhas experiências de ensino eram desenvolvidas em três contextos distintos: escolas de idiomas, o meio acadêmico e empresas nas quais eu ensinava inglês.

Esses momentos, por seu turno, possuíam uma característica marcante e, ao buscar o significado de cada um deles, pude facilmente associá-los a poemas.

As associações dos significados desses momentos aos poemas ocorreu após a leitura de Bruner (1997), que me despertou ainda mais para essa busca. Ao mesmo tempo, essas associações sintetizavam de maneira metafórica os meus percursos na elaboração e também no ensino dos cursos.

Realizo essa significação através de poemas. Pretendo, com cada um deles, retratar o meu percurso profissional e, a partir dele, resgatar diversos elementos apresentados até aqui, atribuindo-lhes significações.

4.8.1 – Primeiro momento: uma pedra no meio do caminho

O curso para copeiras e o curso para secretárias e recepcionistas foram desenvolvidos no período de um ano, que compreende o primeiro momento de meu percurso profissional.

A percepção que tenho, hoje, é a de um professor de inglês instrumental preocupado com questões de planejamento de materiais didáticos e que, à primeira vista, e talvez pela própria imaturidade como profissional de ensino instrumental, não encontra no mercado materiais adequados ao seu contexto de ensino e que possam satisfazer as necessidades apresentadas pelos alunos.

Ao refletir sobre esses papéis, no entanto, percebo que eu não me via, ainda, como um professor de inglês instrumental, mas simplesmente como um professor que tem como tarefa desenvolver um curso de inglês para fins específicos, mas que, entretanto, não o considera como instrumental, apenas um curso de inglês.

No momento em que não encontro materiais que atendam a essas necessidades, começo a perceber a especificidade do trabalho que estou desenvolvendo e a necessidade de buscas mais amplas e em fontes mais precisas, como o meio acadêmico e livros teóricos sobre o ensino de línguas para fins específicos.

Esses dois cursos, portanto, são marcados pelas pedras que encontro em meu caminho, que representam as dificuldades em relação à inexistência de materiais no mercado, cuja significação é facilmente depreendida a partir do poema a seguir (Andrade, 1974):

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Há, nessa fase, uma grande insatisfação, pois o que verifico é uma ausência de materiais didáticos que ensinassem a produção oral para principiantes, o que me obrigava a conjugar diversos materiais existentes no mercado e adaptá-los às necessidades dos aprendizes.

Os cursos planejados, portanto, tinham a aparência de uma ‘colcha de retalhos’, por apresentarem uma certa inconsistência do ponto de vista conteudístico, obrigando não só a mim, mas também aos professores com os quais eu trabalhava, que estivéssemos constantemente desenvolvendo atividades que tornassem o material publicado e utilizado como base mais direcionado às atividades da empresa e às necessidades dos alunos. O trabalho consistia principalmente em adaptar atividades muito gerais, uma vez que foram escritas por estrangeiros em países falantes do idioma e estávamos ministrando o curso em um país onde a língua era aprendida como língua estrangeira. Portanto, além do distanciamento sócio-histórico, tínhamos também o distanciamento geográfico e, principalmente, o distanciamento cultural.

A partir dessas experiências, minha percepção começou a mudar e comecei a vislumbrar o papel diferenciado que passara a exercer, pois estava além do professor que somente ministra suas aulas. A questão de preparar o meu próprio material me incomodava e foi nessa época que passei a freqüentar o curso *Buscando novos caminhos* para professores de inglês instrumental na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Era exatamente o que eu buscava: novos caminhos.

Embora eu houvesse encontrado diversas respostas no curso de inglês instrumental, muitas delas não resolviam o meu problema, que era ensinar iniciantes.

O curso seguinte, Inglês para reuniões, foi ministrado a alunos de nível intermediário. Logo meus problemas em relação às dificuldades de se ensinar o oral para principiantes continuava sem solução. Porém, nessa passagem, enquanto ministrava o curso para reuniões, minhas expectativas sobre o ensino de gêneros puderam ser saciadas, pois pude, nesse curso, testar diversas das minhas hipóteses sobre o papel dos gêneros do discurso no ensino instrumental.

O curso de inglês para reuniões, portanto, funciona como um divisor de águas, um rito de passagem para uma nova fase profissional, principalmente por apresentar inovações teóricas e práticas em minha experiência.

A partir desse curso, o meu papel como *course designer* e como profissional de ensino instrumental sofreu uma sensível mudança e passei a dar maior importância para o ensino baseado em gêneros do discurso. O mesmo aconteceu com os alunos, pois, embora não tenham tido contato com a terminologia lingüística, desenvolveram diversas atividades a partir do gênero e do registro, e relataram suas percepções dessas mudanças, principalmente a questão da maior conscientização de seu papel social no evento comunicativo (cf. Vian Jr, 2002, no prelo).

Um fato significativo é a maneira como nomeio os cursos. Os cursos que compõem esse primeiro momento têm como foco a profissão das pessoas que dele participariam: inglês para copeiras, inglês para secretárias e recepcionistas. Esse fato revela também a minha visão da língua e da profissão: eu via a língua como algo mecânico a ser utilizado pelo profissional, talvez daí o fato de nomear os cursos a partir da função dos participantes.

A minha busca, a partir desse momento, está relacionada com a preocupação em tirar as pedras do caminho.

4.8.2 – Segundo momento: a ponte

Esse segundo momento de meu percurso profissional apresenta um grande avanço do ponto de vista do planejamento dos cursos e de minha própria experiência como professor e como *course designer*.

Um dos fatos em minha vida acadêmica que marcam a passagem de uma fase para a outra foi a defesa de minha dissertação de mestrado, ocorrida em agosto de 1997. O cunho teórico desenvolvido em meu trabalho (Vian Jr., 1997), no qual pesquisei as origens do conceito de gênero e as diversas correntes teóricas surgidas a partir de então, levaram-me a ter uma visão mais apurada do papel do profissional em ensino instrumental, associado ao fato de ter uma visão teórica mais abrangente, a partir do contato estabelecido entre as diversas teorias sobre gêneros do discurso e suas aplicações pedagógicas.

O curso para reuniões funciona, em minha vida profissional, em também em relação aos cursos em meu contínuo experiencial, como minha iniciação nessa nova fase, em que todas as minhas atitudes como professor, como profissional de ensino instrumental e como ser humano foram revistas, desde a análise de necessidades, passando pelo planejamento do curso e pelas aulas propriamente ditas.

Os três cursos que sucedem o curso para reuniões fazem parte desse segundo momento em meu percurso profissional. A característica principal nessa fase é o início do distanciamento dos materiais publicados e uma preocupação maior com a produção do material que atendesse às necessidades específicas do aprendiz. É quando descubro 'outro' em mim mesmo.

Nessa fase, começo a ver o 'outro', o que pode significar ver-me 'de fora', favorecendo a minha auto-percepção. Percebo que, ao eliminar algumas pedras de meu caminho, outras ainda persistem. Embora, dessa vez, essas pedras representem crenças e dificuldades ainda existentes.

Ao olhar para o outro, no caso, meus alunos, percebo que meu trabalho deve ser totalmente voltado para eles, que todas as novas teorias de que tomo conhecimento devem ser aplicadas aos cursos, numa constante preocupação em auxiliar os alunos no aprendizado do idioma. Percebo que em momento algum existe a preocupação comigo mesmo, com minhas crenças, com minhas necessidades, com minhas percepções, com meus problemas pessoais. A sala de aula deve ser o ambiente sagrado onde o conhecimento que busquei em

diversas fontes seja passado aos alunos; funciono apenas como uma ponte entre o conhecimento e os alunos. Olhando por um prisma crítico, posso dizer que me encontro nas 'zonas intermediárias', representada pela minha angústia em tentar atender as necessidades dos alunos de qualquer maneira, sem me preocupar muito comigo. O poema a seguir (Sá-Carneiro, 1958) retrata metaforicamente essa ponte:

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro*

Ao mesmo tempo, percebo que, na verdade, a resposta não deveria estar nem em mim e nem em meus alunos, mas, supostamente, no espaço existente entre ambos. Traduzindo: o foco não deve ser exclusivamente no professor nem exclusivamente no aluno, mas sim na aprendizagem: um meio-caminho entre ambos, mas ao qual ambos têm acesso.

Esse distanciamento só foi permitido pela minha maior conscientização da relação entre planejar cursos e o processo de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo a noção de gênero do discurso e sua importância no ensino de línguas para fins específicos.

As minhas reflexões revelam também as preocupações com a sala de aula, com os alunos, com os materiais, mas revela, ainda, uma preocupação intermediária, cujo foco reside principalmente no aluno. Ou seja, vejo o aluno como ponto de partida e de chegada, não levando em consideração todos os fatos relativos ao meu papel como professor e, principalmente, como ser humano: é como se eu me excluísse do processo e fizesse tudo em função do aluno.

Em suma, as respostas não estavam em mim, mas também não estavam em meus alunos, e a minha busca constante de respostas para diversas dúvidas é encontrada nas próprias experiências de sala de aula. Talvez daí o fato de eu me ver como um outro, o que me causa um certo estranhamento.

Quanto aos cursos, foram, nessa fase, nomeados a partir do contexto profissional: inglês para atendimento a turistas no câmbio e inglês para atendimento telefônico a estrangeiros. Funcionando como a passagem para

uma nova fase está o curso para entrevistas. Nessa fase, já estou no doutorado e utilizo o material desse curso, principalmente as produções do aluno gravadas em áudio, como material de análise para um curso de planejamento de materiais de base sistêmico-funcional.

A partir dessas reflexões e de diversas leituras mas, principalmente, a partir da minha atuação como profissional de ensino instrumental, pude entender a passagem para o terceiro momento, que apresento a seguir.

4.8.3 – Terceiro momento: o outro em mim

No primeiro semestre de 2000, como aluno de doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, da PUC-SP, participei do seminário de pesquisa ‘A formação do professor de línguas’, momento em que tive diversas oportunidades de refletir sobre a minha prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre o meu papel como professor. Logo no início do curso, foi-nos solicitado completar, a partir de nossa prática, três afirmativas: *O professor que sou*, *O professor que eu gostaria de ser* e *O professor que eu temo ser*. As minhas respostas foram as seguintes:

O professor que sou

Consciente do meu papel, na medida do possível, afinal ninguém é perfeito, tento me aprimorar a cada dia com base em reflexões, troca com colegas, cursos, congressos, workshops. Acho que o mais importante é saber o quê, como, para quem e onde se ensina, e, só a partir daí, desempenhar o seu papel naquele contexto.

O professor que eu gostaria de ser

Gostaria de ser cada vez mais consciente e mais aberto para que possa transformar o aprendizado de meus alunos em algo produtivo e motivador; acho que eu gostaria de ser o ‘facilitador’ em seu sentido teórico mais estrito, o que não é de todo fácil.

O professor que eu temo ser

Temo ser um professor controlador, que não leva em conta os interesses dos alunos e faz tudo em função daquilo que só ele acha que é correto, às vezes baseado em crenças arraigadas e conceitos extremistas e limitadores.

Durante o curso realizamos várias leituras, principalmente ligadas à reflexão (por exemplo: Connelly & Clandinin, 1995; Fullan, 1996; Hannay & Ross, 1997; Dewey, 1938; Schön, 1983, 1987 e 1992; Zeichner, 1992 entre outros) e ao currículo (por exemplo: Silva, 1999-a e 1999-b, entre outros). As afirmações acima passaram por várias elaborações, tanto em função da leitura

dos textos como em função das discussões em sala, do diário dialogado com a professora responsável pelo curso e da própria auto-observação. Ao final do curso, foi-nos solicitado que voltássemos aos nossos comentários e fizéssemos um levantamento das características lingüísticas que considerássemos fundamentais, e também que expandíssemos as idéias de forma a deixar claro o que queríamos dizer com elas, exemplificando se necessário.

Eis parte da minha análise, inclusive com reflexões posteriores realizadas ao final daquele semestre:

Uma torta folhada. É isso que vejo ao analisar a materialidade discursiva do meu próprio discurso. Inúmeras características vêm à tona. E, quer queiramos, quer não, todas elas são permeadas pelo meu sistema de crenças. Começamos pelo princípio: ao enunciar 'consciente do meu papel', já estou pressupondo que existe um papel que deve ser desempenhado pelo professor e, conforme vou explicitando as outras características, é como se as várias outras camadas fossem despontando, tal qual uma torta, onde várias camadas formam um todo e, cada camada, cada uma das partes que formam o todo traz consigo suas particularidades, seus sabores próprios, os ingredientes que os formaram e tornaram possível aquela consistência.

Posso considerar, na verdade, essas reflexões como o passo mais importante no terceiro momento de meu contínuo experiencial: a passagem de professor a *course designer*. Observo, no trecho acima, a preocupação em justificar o que digo através de termos como 'materialidade discursiva', pois foi nesse período que entrei em contato com as teorias e pesquisas qualitativas. Existe, de minha parte, uma certa relutância em aceitar-me como agente de meu próprio universo. Esse fato é corroborado por outra das questões pertencentes ao final do curso sobre a formação de professores:

Para concretizar a visão do professor que você gostaria de ser indique, exemplificando, que ações você precisaria tomar (isto é, o que e como eu ensinaria, o que mudaria se eu ensinasse).

Se observarmos a minha resposta, veremos que ela revela uma fase de passagem para o terceiro momento em meu contínuo experiencial. Vejamos:

Creio que o caminho para tornar-me o professor que gostaria de ser é continuar a seguir as trilhas que estou seguindo, tentando cada vez mais conhecer-me como pessoa para que eu me conheça cada vez mais como professor. Essa foi a grande tônica do curso: sempre pensei no aluno e no que poderia fazer para que seu aprendizado fosse o mais agradável e proveitoso possível. Eu levava os fatores pessoais muito pouco em consideração, ou seja, não tinha noções muito claras sobre o panorama pessoal ou o panorama profissional, nem tinha uma preocupação tão grande com os diferentes tipos de reflexão ou o papel da experiência em minha prática. Agora posso dizer que isso tudo é muito mais consciente, o que torna mais fácil

seguir os caminhos em direção ao professor que eu gostaria de ser, o que é resumido por Underhill (1999:140) na conclusão de seu artigo: “Facilitation does not allow me just to work on my students ‘out there; it also requires me to work on myself ‘in here’”, que será exatamente o meu objetivo daqui por diante.

Parece que finalmente eu havia me descoberto, e declaro isso no final de meu texto, justificando por escrito o meu objetivo de trabalhar com a minha própria existência, como o percurso relatado no seguinte poema (Pessoa, 1960:181):

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.*

*Ele tinha que, tentando,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.
A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.
Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.*

*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia*

O poema traduz perfeitamente a significação de meu terceiro momento profissional: percorro diversos caminhos, saio constantemente em busca de respostas, enfrento diversas batalhas, vou da teoria à prática e da prática a

teoria um sem-número de vezes para descobrir algo que estava em mim mesmo.

De nada adiantaria eu desenvolver as mais diferentes tarefas para os mais diferentes fins enquanto eu não parasse para me observar e ver que todo o trabalho que eu desenvolvia tinha como ponto de partida e como ponto de chegada a minha própria existência, a minha percepção do mundo.

Referindo-me aos cursos esquematizados no Quadro 7, página 181, o curso para entrevistas representa o marco na passagem para essa nova fase, funciona como o fechamento de um ciclo, de uma fase na qual me encontro absolutamente consciente do meu papel como profissional de ensino instrumental e como *course designer*. A grande diferença aqui é a constante preocupação com o aluno e com o seu desempenho na língua estrangeira e se estou desempenhando com eficiência o papel de despertar a percepção do aluno.

O curso para entrevistas traz consigo, ainda, o fechamento de um outro ciclo, que se encerra com os cursos ministrados em Brasília, de onde voltei com a cabeça repleta de idéias e com a bagagem marcadamente aumentada, tanto em seu sentido real quanto figurado: foi uma grande quantidade de materiais preparados para os cinco grupos ministrados em Brasília, e a troca de experiências com os alunos sobre suas impressões a respeito do curso foi muito enriquecedora.

Foi a partir daí que eu realmente percebi que um curso de inglês pode ser ministrado sem um material didático escolhido *a priori*. Pelo contrário: a experiência mostrou que o curso pode mostrar-se mais eficiente quando os materiais são preparados de acordo com as necessidades sentidas pelos alunos à medida que o curso vai se desenvolvendo e utilizando materiais do próprio contexto profissional dos alunos, adicionando significatividade ao aprendizado.

Volto, nessa fase, a nomear os cursos a partir da profissão dos alunos que dele participarão. Diferentemente do primeiro momento, minha preocupação agora é com a identidade do aluno e com a sua identificação com o curso enquanto evento comunicativo e fator de interação social: a minha percepção é a de que, a partir do momento que o aluno percebe que o material

que utilizará tem o foco na sua área profissional, terá uma motivação maior e trabalhará de forma mais envolvente para atingir seus objetivos.

Minha preocupação, aqui, é mais social: preocupo-me com o papel social dos gêneros discursivos e com o discurso em si, que funcionará como fator de integração entre os participantes do curso. O gênero discursivo tornará possível a sua integração em novos eventos comunicativos, exercendo um impacto, por outro lado, em sua identidade construída na sala de aula.

É gratificante para o professor perceber a satisfação dos alunos em desenvolver exercícios envolvendo seus próprios nomes, seus departamentos, fatos sobre suas vidas e outras informações que trazem significado para o seu aprendizado. Uma simples mudança de postura: centrar o aprendizado na experiência. Uma simples mudança, devo acrescentar, que leva muito tempo, basta tomarmos como exemplo o meu percurso: somente após diversas experiências é que pude chegar a essa conclusão. Logo, outra conclusão a que chego é a de que mudar nossas crenças é algo que leva tempo. Por outro lado, não sei se posso dizer que cheguei a uma conclusão, pois, na verdade, não houve uma conclusão, mas uma nova percepção.

4.9 – A essência do fenômeno

Ao observar o meu percurso retrospectivamente, e após buscar as significações em meus três momentos profissionais, paro, finalmente, para voltar-me à essência do fenômeno para o qual busco explicações: o planejamento de cursos instrumentais orais com base em gêneros do discurso para alunos iniciantes.

Compreender a essência do fenômeno significa, como apontam Martins & Bicudo (1989:77), “tomar o fenômeno seriamente diante dos olhos e estudá-lo de maneira sistemática para poder vir a compreender o objeto na sua intenção total, na sua essência, e não apenas na sua representação”.

A compreensão do fenômeno está baseada nas descrições das experiências vividas e dos significados que delas se extraem e, ao dizer que estou interessado em um fenômeno, isso deve ser traduzido pelo fato de que estou colocando o fenômeno em suspensão. Esse colocar o fenômeno ‘entre parênteses’, como preceituava Husserl (1964, 2000), já é um dos quatro

momentos distintos da pesquisa fenomenológica, como apresentei na página 179: em um primeiro momento, procedi à descrição das experiências vividas relacionadas ao fenômeno de se planejar cursos instrumentais, apresentadas no capítulo 3; a seguir, realizei a leitura e várias releituras dessas descrições, como forma de evidenciar os significados na descrição. Assim, no capítulo 4, procedi à análise de um dos cursos, para que pudesse compreender cada uma das tarefas envolvidas em seu planejamento para que, num momento seguinte, eu pudesse buscar as unidades de significado, apresentada neste capítulo e, finalmente, perceber a essência do fenômeno.

O planejamento de cursos instrumentais, dessa forma, revela-se uma tarefa multifacetada, um fenômeno presente no dia-a-dia de inúmeros professores, não só de inglês instrumental, como foi o caso dos cursos descritos aqui, mas de professores de diversos idiomas em diversos contextos. É um fenômeno que existe em alguns casos e contextos, portanto, como parte da tarefa de ensinar.

Alguns dos profissionais envolvidos no planejamento de cursos buscam subsídios no meio externo, principalmente através de livros que tratem de questões de planejamento, ou através da própria experiência, ou ainda em colegas mais experientes, ou simplesmente na tentativa-e-erro: aplica-se um material planejado e verifica-se sua funcionalidade ou eficiência e, a partir do sucesso ou da falha, continua-se ou não a sua aplicação.

A essência de planejar cursos, portanto, desvelou-se para mim como um tarefa de cunho social: é necessário que se conheça os diferentes contextos nos quais as pessoas que necessitam o curso irão interagir. É necessário, ainda, um conhecimento lingüístico da língua estrangeira sobre a área em questão.

Esta foi uma das facetas na tarefa de planejar cursos que mais me incomodou: a constante convivência com a insegurança em relação à língua estrangeira, com a adequação das palavras ao contexto, com seu cunho pragmático, com o desconhecimento de palavras técnicas.

Vivenciei, através desta tese, o fenômeno em sua intenção total, na sua essência. Através das histórias que contei e das descrições aqui apresentadas passei a compreender o fenômeno em seu modo peculiar, em cada uma de suas nuances, em todas as suas qualidades particulares e próprias.

Olhar para esse fenômeno hoje é assumi-lo como uma experiência consciente e não como a representação de uma tarefa.

CAPÍTULO 5

O PERCURSO EM RETROSPECTIVA

“Consciousness is the only access human beings have to the world. Or rather, it is by virtue of being conscious that we are already related to the world.”
van Mannen, 1990:9

5.1 – Um olhar retrospectivo

Olhar para o percurso de forma retrospectiva fornece-me elementos para que eu possa vislumbrar o caminho percorrido e esquadrihar cada um dos passos dados. Permite-me, ainda, tecer considerações sobre as diversas experiências vividas, só que agora associadas a cada um dos momentos inerentes aos caminhos percorridos para a elaboração deste trabalho de pesquisa.

Olhar para este trabalho retrospectivamente possibilita-me, ainda, observar suas limitações, suas contribuições e suas aplicações, bem como tecer conclusões sobre o papel do pesquisador qualitativo. Propiciando, da mesma forma, o estabelecimento de relações entre ensino de língua estrangeira, planejamento de cursos e as experiências vividas antes e durante a elaboração deste trabalho, para que possam ser projetadas para futuras experiências.

Meu principal objetivo neste capítulo, portanto, é apresentar considerações sobre o percurso apresentado e as experiências dele decorrentes e com ele apre(e)ndidas. Para tanto, apresento, primeiramente, um breve resumo do estudo e as perguntas de pesquisa que o guiaram, tanto a partir de minhas percepções pessoais quanto de das percepções de alguns alunos que participaram dos cursos ministrados. Na seqüência, discuto algumas possibilidades de aplicação desta pesquisa para o ensino de línguas estrangeiras e para as demais áreas a ele relacionadas, principalmente para o ensino instrumental, para o ensino de inglês em contextos profissionais, para o ensino da produção oral, para o planejamento de cursos e, finalmente, para a pesquisa qualitativa em Lingüística Aplicada. Apresento, num terceiro

momento, as perspectivas possíveis a partir deste trabalho para, finalmente, apresentar a minha última parada neste percurso.

5.2 – Resumo do estudo e algumas conclusões

O objetivo principal deste trabalho foi buscar, a partir de minhas experiências pessoais como professor de inglês e como profissional envolvido no planejamento de cursos instrumentais e com base em meu contínuo experiencial, respostas para as seguintes perguntas:

Qual a natureza das experiências envolvidas no planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso para o ensino de inglês em contextos profissionais?

Qual a repercussão da interpretação de uma experiência individual para outros professores, course designers e pesquisadores?

A busca pela compreensão desse questionamento a partir de um prisma heurístico-fenomenológico-hermenêutico envolveu a descrição de nove cursos de inglês instrumental por mim planejados em um período de cinco anos e as experiências a eles relacionadas. Além disso, também incluiu reflexões (Schön, 1983, 1987) tanto sobre os cursos como sobre as práticas de sala de aula, os quais formam o meu contínuo experiencial (Dewey, 1938)

Optei por trabalhar nesta pesquisa com metodologias qualitativas, tendo como um de seus esteios o processo heurístico e, articulados a ele, a fenomenologia e a hermenêutica, principalmente pelo fato de este trabalho estar centrado em experiências pessoais, tanto de ensino de inglês quanto de planejamento de cursos. Tais abordagens baseiam-se na descrição e na interpretação.

Este trabalho foi conduzido a partir de um arcabouço teórico que permitiu, num primeiro momento, analisar o *status* do ensino de inglês em contextos profissionais, bem como o papel do ensino instrumental nesses contextos. Paralelamente a isso, para o trabalho de sala de aula e para a tarefa de se planejar os cursos, outros instrumentais teóricos funcionaram como

forma de subsidiar o trabalho pedagógico. O primeiro a ser considerado foi o ensino da produção oral e suas características no contexto mais amplo do ensino de línguas estrangeiras num primeiro momento para, num momento posterior, avaliar o ensino do oral em contextos instrumentais. Todo esse panorama teve como foco o ensino a alunos iniciantes, um segmento praticamente ignorado pelo mercado editorial e que, nos últimos anos, tem crescido substancialmente no ensino de línguas estrangeiras para fins profissionais. Isso me levou, como conseqüência, a estudar o perfil de tais alunos e outras questões relacionadas a fatores sociais, afetivos e psicológicos que interferem no ensino-aprendizagem nesses contextos. O segundo instrumental teórico considerado foi o papel dos gêneros do discurso no ensino instrumental de línguas, principalmente pela importância dos gêneros do discurso na interação diária e, mais ainda, no ensino de línguas, pois os alunos podem aprender gêneros de que necessitarão para execução de tarefas em seu contexto profissional, de acordo com suas próprias necessidades e, mais importante que isso, levando em consideração suas próprias experiências profissionais na área em que atuam.

A opção por uma abordagem heurístico-fenomenológica-hermenêutica deve-se ao fato de eu ter verificado, no desenvolvimento deste estudo, que o fator pessoal permeava todas as instâncias e de nada adiantaria tecer considerações do ponto de vista teórico e metodológico se não incursionasse por experiências pessoais que, no mais das vezes, explicavam as razões das decisões tomadas ou das escolhas feitas.

A partir de um prisma fenomenológico, procedi à descrição dos cursos em meu contínuo experiencial para que, com base em interpretações dos materiais experienciais, logo, sob um prisma hermenêutico, eu pudesse chegar à estrutura do fenômeno.

Tomando por base os nove cursos e suas descrições, a interpretação das tarefas de se planejar cursos instrumentais foi centrada em apenas um deles, embora tenha relatado experiências e apresentado dados dos outros oito cursos em meu percurso interpretativo. Tendo estabelecido esse curso como ponto de partida, cada um dos aspectos a ele relacionados foi discutido e analisado pormenorizadamente, como forma de discutir as experiências vinculadas à tarefa de planejar cursos, desde o contato inicial com o cliente, a

análise de necessidades, a carga horária, a frequência das aulas, o sistema de avaliação, o conteúdo das unidades, as revisões, enfim, todos os elementos que fazem parte do processo de se planejar cursos.

Devo sinalizar também que a interpretação desses dados traz à tona momentos de significação (Moustakas, 1990:55), a partir dos quais emergem interpretações que fornecem subsídios para estabelecer padrões entre os cursos e seu significado em meu contínuo experiencial. Segundo van Mannen (1990:27), esses padrões possibilitam configurar um círculo de questionamento válido, no qual as experiências são convalidadas pelas próprias experiências.

Esse processo levou-me, por fim, à interpretação das experiências relatadas durante a descrição dos cursos e revividas nos momentos de análise e interpretação, levando-me, por conseqüência, a compreender o meu próprio papel como professor de inglês e como *course designer*. Tais interpretações configuram-se ainda a partir de significados atribuídos às experiências vividas, o que me possibilitou vislumbrar o meu contínuo experiencial em três momentos distintos.

No primeiro momento, mostro -me como um professor que encontra “uma pedra no meio do caminho” (Carlos Drummond de Andrade), representada pela ausência de materiais didáticos para meus alunos iniciantes que necessitam aprender o idioma para interação em seu contexto profissional.

No momento seguinte, percebo-me como o professor em sua busca por teorias que permitam preencher essa necessidade de falta de material e que possibilitem, ao mesmo tempo, planejar e produzir materiais que possam atender a tais necessidades. As teorias são encontradas e percebo que a solução de meu problema não está em mim nem em meus alunos, mas no “intermédio” (Mário de Sá-Carneiro) entre ambos: somente a troca com meus alunos e a compreensão das duas realidades é que possibilitam a solução de meu problema.

No terceiro momento, finalmente, minha percepção é a de um professor que é também *course designer* e que agora apresenta um conhecimento mais amplo de diversas teorias que embasam sua prática: ensino do oral, gêneros do discurso, papel do professor, papel do aluno, ensino reflexivo, aprendizagem reflexiva, identidade, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, diferentes abordagens para o ensino de línguas, planejamento

de cursos, e diversas outras teorias que enriquecem a minha bagagem teórica e prática e me fazem vislumbrar que eu “mesmo era” (Fernando Pessoa) a pessoa por trás de minha própria busca e de meu próprio questionamento.

Esse enriquecimento faz ainda com que eu perceba que todos os outros papéis de minhas experiências vividas como professor, como aluno, como colega de trabalho, como orientando e todos os outros papéis desempenhados estavam em mim mesmo. Fui apenas buscar na “estrada afora” elementos exteriores que possibilitassem não só a solução de meus problemas didáticos e pedagógicos, mas também a minha busca como ser humano, revelando-me como um profissional apto a atribuir significados às minhas próprias experiências e que pode, a partir delas, entender as demais experiências vividas.

Em relação aos alunos, por seu turno, diversas são as histórias partilhadas de aprendizado da língua. A princípio julgavam-se inaptos a aprender uma língua estrangeira, mas com o trabalho de conscientização que desenvolvemos, e também com o trabalho de sensibilização sobre sua identidade como sujeitos e como participantes de um meio social, perceberam que poderiam interagir em algumas situações profissionais cotidianas utilizando uma língua estrangeira. O trabalho desenvolvido em conjunto fez com que percebessem a importância e também as diversas possibilidades advindas da utilização da língua estrangeira, que outrora julgavam ser uma barreira intransponível. Os alunos passam a perceber a diferença em se aprender a língua centrados num objetivo específico: sua própria atividade profissional.

Durante o curso, os alunos teceram comentários sobre os mais diversos aspectos desse aprendizado com base nos gêneros do discurso, como por exemplo uma maior conscientização de seu papel social, como na transcrição abaixo:

(1) “Eu fiquei mais consciente de determinadas situações, principalmente aquelas relacionadas a pedir opiniões, discordar, etc..”

Em relação à interação com colegas:

(2) “As I have to attend meetings with international area staff and they have worked together in these classes, our behaviour in meetings became better.”

Ou ainda, à própria conscientização sobre o evento comunicativo em si:

(3) “Um dos aspectos mais importantes durante este curso (e foi o mais importante para mim, pessoalmente) foi a experiência profissional que partilhamos com os participantes das aulas.”

O que percebo é que os próprios alunos passam a tomar consciência do papel da experiência em seu aprendizado, indo diretamente ao encontro do que propõe Dewey (1938), ao partir do princípio de que a educação, para atingir seus objetivos, não só para o indivíduo, mas também para a sociedade, deve basear-se na experiência.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, apresento, nos itens subsequentes, as repercussões que as minhas experiências vividas podem trazer para outros professores, *course designer* e pesquisadores.

(i) O envolvimento do pesquisador com sua pesquisa

Uma pesquisa pode ser iniciada com uma pressuposição do pesquisador que pode ser confirmada ou refutada no decorrer de seu estudo. Posso dizer que minha pesquisa não partiu de uma pressuposição, mas de um problema surgido em minha prática profissional, o qual eu não só queria mas precisava solucionar.

Para solucioná-lo, adotei uma postura de total abertura para compreensão da tarefa de planejar cursos instrumentais. A começar pelas perguntas de pesquisa, centradas em experiências vividas e que me guiariam para a solução dos problemas.

Quanto mais me envolvia com o fenômeno que pesquisava, novos desafios surgiam e, assim, utilizei teorias que encaminhassem a minha busca por soluções.

Ao optar por metodologias que tratassem de experiências vividas, comecei a perceber o papel do ser humano na pesquisa e o envolvimento do pesquisador com o universo pesquisado.

Muitas teorias sobre planejamento de cursos, por exemplo, prescrevem uma seqüência de passos que devem ser seguidos para a elaboração de um curso. O que pude observar em minha prática, é que tais modelos nem sempre se mostram eficientes e que, muitas vezes, dependendo da experiência do pesquisador ou do contexto em que atua, algumas etapas podem ser abandonadas ou uma dada ordem de eventos pode ser invertida

Como não é estranho no processo de pesquisa, durante todo o percurso surgiram momentos em que foi necessário que eu parasse e refletisse sobre como mudar o rumo, pois às vezes os dados revelavam coisas que eu não conseguia entender. A leitura das histórias contidas em Puchkin (1976) que retratam o processo heurístico, levaram-me a refletir sobre o momento de iluminação (Moustakas, 1990:29) na pesquisa heurística. Um dia um aluno geólogo que, no mais das vezes trabalha com o acaso, pois raramente sabe o vai encontrar sob o solo, disse-me em aula que o acaso às vezes revela achados importantes, a América, por exemplo, foi “descoberta” quando se buscava a rota para a Índia pelo ocidente – mesmo que essa teoria seja questionada por historiadores; Arquimedes também descobriu por acaso o seu princípio durante um banho.

O que quero dizer é que é necessário, no longo percurso envolvido no processo de pesquisa, que o pesquisador esteja aberto a novos conceitos, teorias e sugestões que podem, em diversos momentos, fornecer respostas para suas dúvidas, ou, em outras, mudar sensivelmente o rumo de seu trabalho.

A pesquisa em reflexão, por exemplo, e toda a epistemologia da prática concebida por Schön (1983, 1987, 1992) discute a reflexão sob diversos aspectos, dentre eles a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação ou o saber-sobre-ação; no entanto, embora a reflexão leve à descoberta, o que pude verificar é que os grandes momentos de descoberta não ocorrem durante a reflexão propriamente dita. Moustakas (1990:29) afirma que quando o pesquisador está num estado mental receptivo sem concentração, o *insight* ou modificação ocorre, ou seja, a reflexão é essencial e pode ser vista como um processo, um caminho para a descoberta. Por mais que eu reflita sobre um problema de sala de aula, ou sobre meu desempenho como professor, ou sobre uma tarefa desenvolvida em aula, é possível que eu só vá conseguir

entender o porquê de minhas ações em momentos diversos do contexto profissional. É claro que em muitos casos essas descobertas podem ocorrer no contexto, mas o que pude perceber pela experiência e também pelo que se reporta na literatura (Polanyi, 1964 citado em Moustakas, 1990; Puchkin, 1976), é que geralmente ocorrem em outros contextos. Em muitos momentos da elaboração deste trabalho, por exemplo, tive momentos de iluminação ao conversar com pessoas que não tinham nenhuma relação com este trabalho, ao andar de bicicleta, ao ouvir uma canção, numa aula de natação e em diversos outros momentos não relacionados ao processo de elaboração da tese.

Ao desenvolver minha pesquisa inicial sobre estudos nomeadamente heurísticos na área da Lingüística Aplicada, como aqueles desenvolvidos por Moustakas na área da Psicologia, não encontrei estudos que pudessem fornecer subsídios para embasar o meu trabalho no que diz respeito à solução de problemas. Nas diversas áreas pesquisadas, encontrei pesquisas explicitamente heurísticas relacionadas à matemática, no que diz respeito à solução de problemas. Em diversas buscas na internet, principalmente em sites de pesquisa qualitativa, alguns estudos são reportados na área da enfermagem ou esportes. Em livros sobre metodologia de pesquisa no ensino, na área da Lingüística Aplicada, como é o caso de Seliger & Shohamy (1989:29), a pesquisa heurística é mencionada como um dos parâmetros para pesquisa em segunda língua e que está centrado no objetivo: a descoberta ou a descrição.

Exceção foram os estudos de Telles (1996) e de Freire (1998), pesquisadores brasileiros que desenvolveram pesquisas no Ontario Institute for Studies in Education (OISE) da Universidade de Toronto, Canadá, onde se produzem outras pesquisas de linha narrativa (*narrative inquiry*, Connelly & Clandinin, 1988, 1994; Clandinin & Connelly, 1994) e baseadas nas artes (*arts-based research*, Diamond, 1997; Diamond & Mullen, 1997). Esses estudos possibilitaram-me diversos caminhos para a pesquisa heurística.

Em língua portuguesa, a única obra que encontrei com a palavra heurística no título é o trabalho no original russo de Puchkin: *Heurística – a ciência do pensamento criador*, mas que discute problemas nas ciências. Demo (1995:229), ao discutir a metodologia científica em ciências sociais, apresenta em um de seus capítulos a fenomenologia, a hermenêutica e a pesquisa-ação

como metodologias alternativas, mesmo afirmando que “a idéia de metodologia alternativa pode ser banal”.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, posso dizer que uma de minhas descobertas, tais como a possibilidade de uma abordagem multimetodológica, ou a existência de diferentes fases de minha transformação de professor em *course designer* levaram-me a reorganizar meu percurso, a rever meus papéis, a analisar minhas crenças, a redirecionar caminhos, a reestudar teorias, a questionar suas aplicações.

O papel do pesquisador, dessa forma, deve ser de total abertura, pois o tópico de pesquisa é algo preliminar e só pode ser conhecido ao ser explorado através de descrições e interpretações que levam às descobertas.

(ii) A pesquisa qualitativa no contexto da Lingüística Aplicada

Apresentei no capítulo 2 – **Percurso metodológico** – as minhas dificuldades iniciais em aceitar o paradigma qualitativo. Na verdade, como relatei na seqüência, era apenas o meu espírito fenomenológico levando-me, mais uma vez, a buscar as origens de algo. Mas esses questionamentos levaram-me a conhecer diversos modos de se pesquisar qualitativamente, e isso fez com que, por outro lado, eu percebesse a inter-relação entre os diversos gêneros de pesquisa qualitativa.

Em meu percurso metodológico pude observar, por exemplo, que a reflexão, usada aqui no contexto da epistemologia da prática de Schön (1983, 1987, 1992) é um grande instrumento para o pesquisador, levando-o à descoberta, embora muitas vezes tais buscas surgem em momentos dissociados da reflexão, ocorrendo, no mais das vezes, em outros contextos e em momentos totalmente diversos do contexto de pesquisa. Puchkin (1976) e Polanyi (1964, citado em Moustakas, 1990:29) relatam as histórias contadas pelo matemático francês Poincaré, nas quais ele encontra respostas para seus problemas em passeios ou em viagens, mas nunca nos momentos em que está envolvido e refletindo sobre o problema em estudo.

Dessa forma, cabe nas pesquisas em Lingüística Aplicada, principalmente no contexto de ensino de línguas, privilegiar metodologia qualitativas, pois estamos tratando aqui de interação entre alunos e

professores e sua relação com a língua que aprendem, ou seja, o individual exerce uma forte influência nesses contextos. Essa influência, dessa forma, deve ser levada em conta para que se compreendam as percepções e o papel do ser humano nessas relações.

As questões epistemológicas da Lingüística Aplicada, conforme Celani (1992), podem ser concebidas sob três pontos de vista: como ensino/aprendizagem de línguas, como consumo e não como produção de teorias e como área interdisciplinar. Moita Lopes (1996), por outro lado, afirma que a pesquisa em Lingüística Aplicada (a) é de natureza aplicada em Ciências Sociais, (b) focaliza a linguagem do ponto de vista processual; (c) é de natureza interdisciplinar e mediadora; (d) envolve formulação teórica; (e) utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Com base nessas acepções, fica patente que o indivíduo, que interage no meio social, deve ser o ponto de partida, quer vejamos pelo prisma das três concepções epistemológicas apresentadas por Celani, quer nas caracterizações apresentadas por Moita Lopes. Uma vez que essas acepções envolvem a noção de processo, devemos instaurar automaticamente o sujeito que desenvolve, participa ou está envolvido nesse processo e, portanto, suas percepções, suas experiências, seus desejos, suas histórias e diversos outros fatores ligados à sua existência passam a integrar o escopo de qualquer pesquisa. Está claramente sinalizado por Moita Lopes que os métodos de investigação não devem ser **somente** positivistas, **mas também** interpretativistas, ou seja, um não exclui o outro, mas se complementam.

Cada um dos passos dados para a concepção deste trabalho trouxe consigo um questionamento.

O primeiro deles foi a própria dicotomia qualidade x quantidade. Eu havia gravado em áudio todas as aulas que havia ministrado durante o curso de inglês para reuniões (cf. item 3.4, capítulo 3) e pretendia usá-las como dados para o meu trabalho de pesquisa. Meu projeto inicial para entrada no doutorado tinha por base essas aulas, e eu pretendia analisar o ensino de inglês em empresas – por ser a minha área de especialidade –, e os diversos aspectos do ensino e aprendizagem nesse contexto; portanto, isso enquadraria meu trabalho numa perspectiva etnográfica interpretativista. Entretanto, comecei a observar o meu papel como professor e outros questionamentos

vieram à tona. Foi nessa fase que ocorreu um dos diversos momentos de *iluminação* (Moustakas, 1990:29-30): ao discutir o meu objetivo e falar do meu percurso profissional em uma sessão de orientação, os fatos pareceram se encaixar em locais diferentes de onde haviam estado até então, o que fez com que eu resgatasse muitas das minhas experiências anteriores, principalmente teóricas, em relação à pesquisa qualitativa e mudasse o rumo de meu trabalho.

Pelo fato de a dicotomia qualidade-quantidade ter sido meu foco de estudo por algum tempo, transferi esses questionamentos para a minha prática profissional e, em maior grau, para este trabalho de pesquisa, pois eu poderia ao mesmo tempo explorar de que formas a literatura se manifesta em relação aos métodos qualitativos e ver a sua aplicação prática, ou seja, “*questionar o modo como experienciamos o mundo, querer conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos*” (van Manen, 1990).

Esses questionamentos, associados ao arcabouço teórico, às metodologias e a todo o processo heurístico pelo qual passei, levam-me a refletir sobre o papel da pesquisa qualitativa nas mais diversas áreas e, mais especificamente, em Lingüística Aplicada, o que me faz perceber que somente a partir do profundo conhecimento do material de pesquisa, das perguntas, dos objetos e das metodologias é que o pesquisador pode perceber a natureza da pesquisa em Lingüística Aplicada, uma área em que se torna impossível dissociar os sujeitos participantes dos dados que produzem.

(iii) O papel do ensino instrumental

Ao pesquisar o ensino instrumental no Brasil no contexto empresarial, o que pude observar foi uma quantidade enorme de escolas que prestam serviços para empresas e alegam que ensinam ‘inglês para negócios’.

O que ocorre, muitas vezes, é que essas escolas apenas ministram as aulas nas dependências de empresas em vez de as ministrarem nas dependências da escola, sem fazer nenhuma preocupação com a diferença de contexto, ou com o papel do aluno, ou com o perfil do professor e, o pior de tudo, sem levar em consideração as características do ensino instrumental.

Esta pesquisa reforça a validade do que relatei no capítulo teórico sobre o ensino de inglês instrumental para negócios: embora outras pesquisas (St

John, 1996; Dudley-Evans & St John, 1996; Freire, 1998) já tenham apontado as deficiências do contexto, a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino no contexto empresarial, essa necessidade ainda é verificada. Mais que isso, faz-se necessário também a divulgação maior das pesquisas realizadas no meio acadêmico para o meio profissional. Muitas vezes, estudos são desenvolvidos mas circulam apenas em um restrito círculo acadêmico, e os verdadeiros interessados não têm acesso aos resultados. A minha proposta, portanto, é que se publiquem mais intensamente, principalmente na mídia, alguns dos resultados em pesquisas educacionais, para que os interessados diretos nesse tipo de ensino tenham um acesso maior a tais informações e possam usufruir deles. Muitas das pesquisas desenvolvidas em ensino instrumental transformam-se em prática, ou têm sua origem num problema prático enfrentado pelo professor. Pois bem, esse problema é resolvido e as soluções são encontradas para aquele meio específico, o que já é um grande passo. Outros contextos, entretanto, padecem dos mesmos problemas, sem no entanto terem acesso a meios que possam solucioná-los.

A abrangência do projeto “Ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras”, coordenado pela Profa. Dra. Antonieta Celani, é um marco na história do ensino instrumental no Brasil. O Projeto tem por tradição o incentivo à pesquisa como o seu mais importante resultado (Kleiman, 1994). Esse *know-how*, portanto, pode e deve expandir-se ainda para contextos profissionais (como foi o caso do curso para reuniões relatado neste trabalho), que possui estreitas ligações com o projeto e como forma de levar a outros contextos os conhecimentos adquiridos através das pesquisas desenvolvidas e da experiência acumulada dos pesquisadores. Posso citar também o exemplo do projeto “Escolas da floresta e a formação de professores”, coordenado por Cavalcanti (2001), que implementa os resultados de sua pesquisa em comunidades específicas; ou, ainda, o trabalho de Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001), que trata da questão da diversidade lingüística e da desigualdade social e leva os resultados à comunidade.

Essa mesma divulgação e amplitude de estudos deveria ser também verdadeira para o meio profissional, para o qual muitos estudos são produzidos mas ficam restritos a bibliotecas em meios acadêmicos.

(iv) A formação do profissional envolvido no planejamento de cursos

O contexto brasileiro apresenta uma grande defasagem na formação de profissionais para posições mais específicas no ensino de línguas, como é o caso da formação de coordenadores pedagógicos ou de profissionais envolvidos no planejamento de cursos. Embora existam pesquisas voltadas para a formação de coordenadores (Magalhães, 1994; Liberali, 1998), existem ainda poucos cursos voltados para esse fim. Os profissionais que assumem esses cargos geralmente são professores reconhecidos pelas escolas como experientes ou que estejam aptos a desempenhar a função. Assim, passam a exercer o papel de coordenador, sem, contudo, passar por um processo de formação.

O mesmo ocorre com o profissional envolvido no planejamento de cursos: não há uma formação específica para ele. Geralmente, são professores que fogem dos manuais didáticos ou que procuram atender a necessidades mais específicas de seus alunos e, nesse percurso, acabam desempenhando tarefas de produção de materiais didáticos para trabalhar habilidades ou necessidades específicas, empenhando-se, conseqüentemente, na produção de cursos.

Ou seja, o problema pode estar na formação do professor, pois os cursos de graduação em Letras deveriam incluir componentes que pudessem indicar caminhos para solucionar tais problemas. O que pode significar uma formação voltada para uma prática crítica e reflexiva, conforme apontam pesquisadores como Freire (1970), Schön (1992) Pérez Gomez (1992, 1998) ou Magalhães (1994, 1996). Essa falha na formação e também a necessidade da implementação da pesquisa na graduação já foi apontada muito anteriormente a este trabalho por Cavalcanti & Moita Lopes (1991) mas, pelo que pude constatar, muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à formação do professor de línguas estrangeiras para a pesquisa e para questões relacionadas não só à sala de aula, mas também a itens como planejamento de materiais, formação de coordenadores, ensino instrumental, entre outros.

Outra situação muito comum, e relatada por mim no início de minha carreira como *course designer*, no capítulo 3, é o caso dos professores que utilizam diversos materiais existentes no mercado e os adaptam à sua situação, o que denominei “colcha de retalhos”: partes de diferentes materiais que, separadamente, não atendem eficientemente às necessidades do professor mas que, complementados por outros materiais, podem ser utilizados em sala de aula. Essa é uma situação bastante freqüente, simplesmente pelo fato de que seria impossível existir no mercado materiais que atendessem a toda e qualquer necessidade instrumental. O que estou defendendo é que esses professores precisam receber informações sobre como selecionar e analisar os materiais existentes e, caso não atendam às suas necessidades, ter subsídios para que possam produzir os seus próprios materiais.

No contexto empresarial, como se pôde verificar a partir dos casos aqui descritos, há uma necessidade cada vez maior de atender a necessidades específicas dos profissionais/aprendizes em sua interação profissional com o mundo, havendo, conseqüentemente, uma grande demanda por profissionais que possam atender a essas necessidades, fugindo daqueles cursos de línguas sem nenhum propósito específico.

Apresentei neste estudo nove diferentes cursos que tiveram como objetivo atender às necessidades específicas de profissionais em interação no mundo profissional utilizando a língua inglesa, e acredito que isso possa estimular outros pesquisadores e *course designers* a desenvolver cursos que possam atender a outras necessidades.

Espero também estar contribuindo para alertar para a necessidade de divulgação teórica e prática das tarefas envolvidas no planejamento de cursos instrumentais. Parece-me que do ponto de vista prático, os resultados das pesquisas precisam ser mais amplamente divulgados entre os profissionais do ensino, bem como entre as empresas para que estas conheçam as características de um curso apropriado, assim como todo o potencial existente no mercado e tenham um acesso mais direto a tais pesquisas e a seus resultados. Outro aspecto, ainda, do ponto de vista prático, é que seria necessário pensar em mais cursos para formação de professores que abordem tais tópicos ou, mais especificamente, cursos sobre análise, seleção e produção de materiais didáticos que possam suprir as falhas existentes.

Devemos, portanto, pensar nessas questões e numa possível revisão da graduação e da formação dos professores.

Em minha experiência pessoal, posso relatar algumas experiências relativas ao ensino de temas relacionados ao planejamento de cursos, mas com um enfoque bastante superficial. De acordo com o conteúdo a ser avaliado no *Foundation Certificate for Teachers of Business English* (FTBE), auferido pelo setor de exames da Câmara do Comércio Inglesa, o professor de inglês para negócios deve demonstrar conhecimentos sobre planejamento de cursos. No curso preparatório para o exame que ministrei diversas vezes, incluí um módulo, em forma de *workshop*, com noções sobre planejamento de cursos, envolvendo questões de análise, seleção e preparação de material didático e planejamento de cursos.

Outro caso é o curso preparatório para o *Certificate to Overseas Teachers of English* (COTE), em cujas aulas há um módulo sobre preparação de material. Essas são tentativas isoladas que, mesmo minimamente, instrumentalizam o professor caso este tenha que planejar cursos. Minha sugestão, entretanto, inclui cursos de extensão oferecidos para a comunidade de professores de inglês em geral, que podem usufruir dos resultados das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico e de seus resultados práticos e teóricos.

(v) Os gêneros do discurso no ensino de línguas

Está se tornando cada vez mais comum o ensino com base em gêneros do discurso. O ensino de línguas partiu da palavra, passou pela frase, centrou-se no texto, focou o discurso, e finalmente, após um longo percurso, chegou a uma nova perspectiva: o gênero. Parece ter ficado patente que interagimos socialmente através dos gêneros do discurso. Todo falante da língua possui um conhecimento sobre os gêneros que circulam em seu meio social e esse conhecimento – parece lógico – deve ser explorado em sala de aula, pois o aluno pode vislumbrar-se como usuário da língua dentro de um sistema maior e não como aprendiz de palavras desconexas e desprovidas de contexto ou de significado mais amplo.

O trabalho de Cristóvão (2002) revela a eficiência da utilização dos gêneros para o ensino de línguas. Outros trabalhos, como os de Dionísio, Machado & Bezerra (2002) e Meurer & Motta-Roth (2002) entre outros, também revelam a expansão cada vez maior do conceito de gênero de discurso e sua importância na sala de aula, quer seja de língua materna, quer seja de línguas estrangeiras.

As considerações apresentadas aqui retratam a amplitude do ensino instrumental em contextos empresariais e a necessidade de pesquisas para que melhor o compreendamos, bem como aponta para a necessidade de pesquisas sobre os mais diversos aspectos relacionados ao ensino nesses contextos.

Uma das possibilidades que apresentei aqui com base em Ventola (1984) é o uso de fluxogramas para o mapeamento do evento comunicativo pelos próprios aprendizes, ou seja, a produção da Estrutura Genérica Potencial (Halliday & Hasan, 1989) dos textos que têm de produzir oralmente.

5.3 – Aplicações e contribuições

Este estudo trata do planejamento de cursos instrumentais de produção oral, mas as contribuições podem ser aplicadas em diferentes áreas, daí o fato de eu ter optado por tratar cada uma delas separadamente.

(i) Para o ensino instrumental em contextos profissionais

O ensino instrumental de idiomas no Brasil tem seguido um percurso cada vez mais sólido, sendo reconhecido inclusive internacionalmente. Ensinar línguas instrumentais no contexto empresarial, por outro lado, é uma atividade que tem se tornado cada vez mais freqüente, isso se dá, principalmente, devido a fatores organizacionais, e também no que diz respeito às mudanças nos paradigmas empresariais, e também por fatores como a globalização da economia e a utilização do inglês como língua global, ou ainda como língua de interação na rede mundial de computadores, a World Wide Web.

Com base nesse contexto, os resultados apresentados neste trabalho podem servir como ponto de partida para que se analise o ensino instrumental

em um contexto diverso daquele geralmente focado por programas com enfoque instrumental, de vez que a maioria deles preocupa-se com o ensino do instrumental em contextos de formação de profissionais pré-experiência, principalmente alunos de cursos de graduação e não com profissionais em serviço.

Um dos fatores mais importantes ao se ministrar cursos instrumentais em contextos profissionais está relacionado à análise de necessidades que, conforme levantado e apresentado em estudos já mencionadas e especificamente neste estudo, deve ser desenvolvida com foco exclusivo para um meio profissional e mais direcionados para os profissionais/aprendizes para os quais o curso será ministrado.

Este estudo via ainda a ser útil a outros professores ensinando línguas instrumentais em contextos profissionais são o foco direto de divulgação dos resultados apresentados por este estudo, principalmente pelo fato de muitos desses professores trabalharem, no mais das vezes, como autônomos, não estando vinculados a escolas de idiomas.

Outro público a quem este trabalho pretende ser útil são os profissionais envolvidos no planejamento e produção de materiais didáticos para o ensino em contextos profissionais. Segundo minha experiência pessoal (tenho acesso a diversas escolas, consultoria e empresas na cidade de São Paulo, onde este estudo foi desenvolvido), parece haver uma distância grande demais entre a realidade e, parece-me, a prática e este espaço pode e deve ser preenchido, conforme mencionei anteriormente, através, principalmente, de cursos.

Isso insere-se na importante área mais ampla de formação de professores, à qual espero alguns dos resultados desta pesquisa possam servir.

Cursos de formação de professores, portanto, devem preocupar-se com a conscientização para que os professores em desenvolvam uma postura crítica e que enfoquem o perfil do aluno tendo aulas na empresa, bem como suas necessidades e objetivos. Proponho uma formação mais ampla, que não se centre somente na revisão de teorias de aprendizagem ou em metodologias de ensino de línguas, mas um ensino com foco no perfil do aluno tendo aula em contextos profissionais: além de serem alunos, já desempenham funções profissionais e trazem consigo toda uma experiência de seu mundo

profissional. Em suma, é necessário que se formem professores que aprendam a olhar para a experiência do aluno, antes de se centrarem em conteúdos de livros.

O ensino no contexto profissional e sua relação com a reflexão nos traz ainda outros pontos que merecem uma abordagem reflexiva e crítica, pois entra em jogo também a questão da cultura empresarial, que será um elemento a mais a ser considerado no processo reflexivo. Cabe ao professor, de certa forma, aprender essa cultura, uma vez que trabalhará nela e em função dela, principalmente em questões de interação profissional em que os elementos do contexto empresarial exercem influência e por vezes até alteram regras preestabelecidas socialmente. Hofstede (1997) antecipa que a cultura organizacional é algo com que o indivíduo se envolve apenas durante o expediente de trabalho e pode, um dia, deixá-la, adotando uma nova cultura empresarial. O professor de inglês para negócios deve levar esse fator em consideração, principalmente no ensino da língua oral, pois alguns elementos da interação podem ser determinados pela cultura organizacional, ou seja, a maneira como desempenham determinadas funções sociais ou comunicativas pode ser aplicada somente na empresa em que estejam atuando e, numa possível mudança para outra empresa, tais regras podem ser diferentes ou mesmo inexistentes.

(ii) Para o ensino da produção oral

Ensinar a habilidade oral significa conviver com diversas representações e com algumas dificuldades, dado ao fato de que essa modalidade envolve a produção direta do idioma em contato pessoal com o interlocutor.

Em contextos profissionais, onde há constante interação com estrangeiros, essa necessidade é extremamente importante, pois o aprendiz em seu contexto profissional depara-se constantemente com situações nas quais tem que interagir verbalmente com seu interlocutor.

Os cursos enfocados neste trabalho centram-se especificamente nesses contextos e os resultados mostraram a eficácia do chamado ensino baseado em funções específicas, como o atendimento telefônico, apresentações, recepção de visitantes, entre outros.

Espero que este estudo também tenha contribuído para a importância de se levar em consideração, ao preparar cursos, os elementos contextuais. Através da maioria dos cursos aqui descritos (exceção foi apenas o curso de reuniões), aponte para a necessidade de se enfatizar o ensino com base em pares adjacentes e em outros elementos da análise da conversação, principalmente a compreensão de perguntas para a produção de respostas, pois os interlocutores geralmente dirigem-se ao profissionais dos cursos aqui descritos para obtenção de informações específicas.

Outra contribuição desta pesquisa, parece-me, é ter evidenciado a importância das atividades de prática oral mais controladas, rumando-se, aos poucos, para as práticas orais mais livres, como forma de fornecer segurança ao aluno nos primeiros momentos e dar-lhe recursos para um desempenho mais eficiente e proficiente em situações de interação.

(iii) Para o planejamento de cursos

Atualmente, são produzidos materiais para ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira nas mais diversas partes do mundo, o que levou o mercado editorial a uma expansão. Isso pode ser observado principalmente pela instalação de sucursais dessas editoras nos diversos países do globo, tornando as publicações mais dirigidas.

Materiais mais específicos, dessa forma, começaram a ser produzidos para atender a necessidades em contextos restritos. Espero que esta pesquisa forneça elementos para que se repense o ensino em contexto profissionais, pois as necessidades variam de local para local. O que geralmente se observa é que um material produzido na Inglaterra, por exemplo, tem que passar por diversas adaptações para que seja adequado às necessidades do aluno brasileiro ou de um professor ministrando aulas no Brasil e, mais especificamente, em determinada região, ou, mais especificamente ainda, em uma dada empresa, fatores que vão influenciar, por exemplo, o tipo de contato que se estabelece nesse contexto ou os tipos de falantes com quem se interage.

Outra contribuição deste estudo está no fato de que o planejamento de cursos deve ser visto como algo cíclico, que varia de acordo com a experiência

do *course designer* e que não pode ser desenvolvido com base em passos preestabelecidos, embora uma abordagem baseada em passos possa ser utilizada como instrumento para formação de *course designers* pré-serviço, uma vez que estes não possuem a experiência a que me refiro.

Dessa forma, o planejamento depende, prioritariamente, de elementos ligados ao contexto e aos participantes para o qual o curso vai ser ministrado, não podendo ser totalmente estabelecido de antemão. Pode até ser que haja elementos que permaneçam inalterados, mas muitos deles sofrerão adaptações contextuais.

(iv) Para a pesquisa qualitativa em Lingüística Aplicada

As contribuições desta pesquisa para outros estudos de cunho qualitativo residem basicamente nos elementos levantados com base em minhas experiências pessoais.

Outros estudos poderão utilizar as experiências aqui descritas como forma de compreensão da pesquisa qualitativa e dos posicionamentos teóricos e práticos aqui apresentados.

Espero que as pesquisas em Lingüística Aplicada, principalmente aquelas relacionadas ao ensino instrumental de idiomas, possam encontrar aqui subsídios para seus estudos metodológicos, como a fenomenologia, a hermenêutica e a heurística ou, como foi aqui proposto, a articulação entre as três orientações.

5.4 – Estudos futuros

Esta pesquisa limitou-se a investigar o planejamento de cursos a partir de um prisma individual, com base em minha experiência e utilizando uma metodologia heurístico-fenomenológica-hermenêutica, o que lhe imprime um caráter extremamente pessoal, abrindo, em função disso, um vasto leque de possibilidades para outras pesquisas.

Embora tenha apresentado algumas impressões de alunos que participaram dos cursos, meu foco não foi na aprendizagem, mas em minhas experiências. Podemos pensar, por exemplo, em pesquisas futuras centradas

na análise da aprendizagem a partir da utilização de materiais didáticos com base em gêneros do discurso como forma de se verificar as possíveis mudanças na aprendizagem; ou ainda, seu impacto nos estilos de aprendizagem em função da mudança do foco do ensino e da preocupação maior com a interação e, conseqüentemente, com o mundo real fora da sala de aula.

Poderia ser ainda relevante verificar as relações entre os objetivos expressos pelos alunos na análise de necessidades antes de iniciarem o curso e sua eficácia durante e após o curso.

Por ter seu foco centrado em minhas experiências, não foram apresentados, neste trabalho, resultados do impacto que os cursos aqui descritos podem causar na aprendizagem de línguas, o que abre a possibilidade para que outras pesquisas possam verificar de que formas a utilização dessa abordagem pode influenciar a aprendizagem.

Outro ângulo para futuro estudo está relacionado ao papel do aluno e do professor em abordagens centradas em gêneros do discurso, uma vez que esta pesquisa revela que o aluno tem maior participação no curso no que diz respeito à seleção de conteúdos e o foco em seu cotidiano profissional.

Podem-se, ainda, direcionar pesquisas sobre o pesquisador e seu papel, principalmente ao se utilizarem abordagens qualitativas.

Reforço aqui o que já disse anteriormente: essas são apenas algumas das possibilidades que ainda podem ser desenvolvidas em estudos futuros, visto estarmos tratando de uma área que se dá pela interação entre sujeitos, tanto oral quanto escrita, e que traz consigo uma miríade de segredos a serem desvendados e que podem possibilitar uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

5.5 – Última parada

Da mesma forma que Dewey (1997) coloca a reflexão como algo que acontece a partir de uma reação em cadeia, em que um movimento inicia outro e traz consigo resquícios do anterior, reproduzo abaixo três parágrafos da obra *Palomar*, de Ítalo Calvino (1990), nos quais ele descreve o senhor Palomar observando uma onda:

“O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. Não está contemplando, porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme: e embora em princípio o senhor Palomar nada tenha contra a contemplação, nenhuma daquelas três condições, todavia, se verifica para ele. Em suma, não são “as ondas” que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso.

O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se. A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto e ir-se embora. Contudo, isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. Se então considerarmos cada onda no sentido de sua amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção.

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. Como o que o senhor Palomar pretende fazer neste momento é simplesmente ver uma onda, ou seja, colher todos os seus componentes simultâneos sem descuidar de nenhum, seu olhar irá deter sobre o movimento da água que bate na praia a fim de poder registrar os aspectos que a princípio não havia captado; tão logo se dê conta de que as imagens se repetem, perceberá que já viu tudo o que queria ver e poderá ir-se embora.”

Neste trabalho, ao olhá-lo em retrospectiva, percebo que não foram “as ondas” que eu pretendia observar, ou seja, não o ensino de línguas em seu contexto mais amplo, o que seria pretensioso e deveras difícil de se atingir, “mas uma simples onda e pronto”, representada aqui por apenas um curso por mim planejado em minha experiência como *course designer* e como professor de inglês. Uma onda que me trouxe visões e experiências muito enriquecedoras e que me permitem encerrar este trabalho com a sensação de ter determinado para meus atos “um objetivo limitado e preciso”.

Dewey (1978:251) enfatiza que “cada experiência integral move-se em direção a um término, um fim, já que cessa somente quando as energias nela ativas fizeram seu trabalho devido”. Em meu caso, creio que empreender esta pesquisa como forma de descobrir, descrever e interpretar os elementos envolvidos no planejamento de cursos instrumentais “fez o seu trabalho devido”, embora este trabalho não se encerre aqui.

Observei diversas ondas que compõem a minha praia e metaforizam a minha experiência e concentrei-me na observação de uma onda que metaforiza a tarefa de planejar cursos instrumentais com base em gêneros do discurso. Pude observá-las ligadas umas às outras, num vai-e-vem infinito e que fizeram com que eu percebesse a mim mesmo como ser-no-mundo (Heidegger, 1999) e percebesse, principalmente, a minha vida profissional.

Os resultados da observação dessas ondas são as reflexões apresentadas neste trabalho. Isso, no entanto, leva-me a perceber que não posso considerar apenas uma onda e imaginar que através dela vi tudo o que queria e que agora já posso ir-me embora, pelo contrário: este trabalho de tese, metaforizado como sendo a onda a que me propus observar, fez despertar em mim novos questionamentos e novas buscas que me impulsionarão a observar outras ondas. Assim, as ondas que produzi aqui serão iniciadoras de outras, no mesmo processo infindo de integração do ser ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & SCHMITZ, J.R. 1998. *Glossário de lingüística aplicada*. Pontes: Campinas.
- ANDRADE, C.D. 1974. No meio do caminho. In: *Reunião – 10 livros de poesia de Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- ANDRÉS, V. 1999. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of the butterflies. In: ARNOLD, J. (ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (ED.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHÍNOV). 1981. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. 1953. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBARA, L., M.A.A. CELANI, H. COLLINS & M. SCOTT. 1996. A survey of communication patterns in the Brazilian business context. *English for Specific Purposes*, número 15, volume 1, pp. 57-71.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BERWICK, R. 1989. Needs assesment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R.K. (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- BHATIA, V.K. 1993a. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman
- BICUDO, M.A.V. & ESPÓSITO, V.H.C. 1997. *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: Educ.
- BICUDO, M.A.V. 2000. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez Editora.
- BLACKWELL, 2001. *Global links*. New York: Longman.
- BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R.V. 2001. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRAIDA, . 1999. Apresentação. In: SCHLEIERMACHER, F.D.E. *Hermenêutica – arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, H.N.(coord). 1999. *Gêneros do discurso na escola*. Série Aprender e ensinar com textos, volume 5. São Paulo: Cortez Editora.
- BRANDEN, N. 1991. *Auto-estima*. São Paulo: Editora Saraiva.
- BRANDEN, N. 1995. *Auto-estima e seus seis pilares*. São Paulo: Editora Saraiva.
- BRIEGER, N. 1997. *Teaching business English handbook*. York Association Publishers.

- BRINDLEY, G.P. 1989. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R.K. (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRONCKART, J.P. 1993. *Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours*. Coloque "Texte et compréhension", Universidad Complutense de Madrid.
- BRONCKART, J.P. 1994. *Analyse et production de textes - références théoriques*. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education. Genève. Mimeo.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- BROWN, G. & YULE, G. 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press
- BROWN, H.D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- BROWN, H.D. 1994. *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- BRUNER, J. 1997. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUTT-GRIFFLER, J. 1998. Conceptual questions in English as a world language: taking up an issue. *World Englishes*, volume 17, número 3, pp. 381-392.
- BURNS, A. & JOYCE, H. 1997. *Focus on speaking*. Sydney: NCELTR.
- BUTT, D., R. FAHEY, S. SPINKS & C. YALLOP. 1995. *Using functional grammar - an explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research – Macquarie University.
- BYGATE, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press
- CALVINO, I. 1990. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CAMPBELL, C.M. & ORTIZ, J. 1991. Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop. In: HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CAPALBO, C. 1973. *Fenomenologia e ciências humanas*. São Paulo: J. Ozon Editor.
- CASTELLS, M. 2000-a. *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- CASTELLS, M. 2000-b. *O poder da identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- CAVALCANTI, M.C. 2001. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. 1991. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, número 17, pp. 133-144.
- CELANI, M.A.A., HOLMES, J., RAMOS, R.C.G. & SCOTT, M. 1988. *The Brazilian ESP Project – an evaluation*. São Paulo: Educ.

- CELANI, M.A.A. 1992. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M.A.A. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ.
- CELANI, M.A.A. & SCOTT, M. 1997. Pinning down the meaning of business terms. *DIRECT Papers*. Working paper no. 36. CEPRIL, PUC-SP/ELU, University of Liverpool.
- CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C.C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. Trabalho apresentado no *Simpósio Nacional: discurso, identidade e sociedade*, realizado na PUC/Rio.
- CHAUÍ, M.S. 2000. Vida e obra. In: *Husserl*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. 1994. Personal experience methods. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- COLAIZZI, P.F. 1978. Psychological research as the phenomenologist views it. In: VALLE, R.S. & KING, M. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. 1988. Teachers as curriculum planners: narratives of experience. New York/Toronto: Teachers College Press.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. 1997. Narrative inquiry. In: KEEVES, J. (ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Cambridge: Pergamon.
- CORETH, E. 1973. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, Editora Pedagógica e Universitária Ltda./Editora da Universidade de São Paulo.
- COTTON & ROBBINS, 1993. *Business Class*. London: Nelson.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. 2002. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de doutorado. PUC-SP
- CROOKALL, D. & OXFORD, R. 1991. Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. In: HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CRYSTAL, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge University Press.
- DAMATTA, R. 1997. Cidadania – A questão da cidadania num universo relacional. In: *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DAMIANOVIC, M.C. 1998. *Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DARTIGUES, A. 1973. *O que é a fenomenologia?* Rio de Janeiro: Eldorado.
- DEMO, P. 1995. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas.
- DENZIN, N.K. 1989. Interpretive biography. *Qualitative Research Methods*, volume 17. Newbury Park: Sage Publications.
- DENZIN, N.K. 1997. Biographical research methods. In: KEEVES, J. (ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Cambridge: Pergamon.

- DENZIN, N.K. & Y.S. LINCOLN, 1998. *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEWEY, J. 1974. *Experiência e natureza, textos selecionados*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural
- DEWEY, J. 1938. *Experience and education*. New York: Touchstone. 1997.
- DEWEY, J. 1973. *Experiência e educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- DEWEY, J. 1978. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- DEWEY, J. 1997. *How we think*. Mineola: Dover Publications
- DEYES, A. 1981. The role of the teacher and the role of the student in ESP courses. *the ESPecialist*, no. 3, 1981, 57-63.
- DIAMOND, P. 1997. *Arts-based research: an introduction*. mimeo.
- DIAMOND, C.T.P. & MULLEN, C.A. 1997. *Arts-based inquiry and teacher development*. Mimeo.
- DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. 2002. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena.
- DOBLINSKI, 1997. *Negócio fechado – guia empresarial de viagens*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1996. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Enjeux*, 1996, pp. 31-49. Genebra: Suíça. Tradução de Roxane Rojo.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral – initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. 1986. *Course design – developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUDLEY-EVANS, T. 1994. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. In: COULTHARD, M. (ed.): *Advances in written text analysis*. London: Routledge.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M-J. 1996. *Report on business English: a review of research and published teaching materials*. TOEIC Report number 2. Princeton: The Chaucey Group International
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M-J. 1998. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- EGGINS, S. & J.R. MARTIN. 1997. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. (ed.): *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction, volume 1*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- EISNER, E.W., 1991. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS & JOHNSON, 1994. *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK (ed.). *Handbook of research in teaching*. New York: Macmillan.
- ERICKSON, F. 1988. Ethnographic description. In: *Sociolinguistics*. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter.
- ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods. In: FINN, R. e ERICKSON, F. (eds). *Research in teaching and learning*. Nova York: MacMillan Publishing Company. pp. 77-194.
- EVANS, 1998. *Powerhouse*. New York: Longman.
- FACUNDO, B. 1999. *Freire inspired programs in the United States and Puerto Rico: a critical evaluation*. Disponível em: <http://nl.edu/ace/Resources/Documents/Facundo.htm>
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and power*. London and New York: Longman.
- FERREIRA, A.B.H. 1986. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1971. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra.
- FREIRE, P. 1980. *Conscientização*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, M.M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflection upon job activities*. Tese de doutorado. Ontario Institute for Studies in Education. Universidade de Toronto.
- FRITZE, C. 1999. *Because I speak cockney they think I'm stupid: an application of Paulo Freire's concepts to community work with women*. Disponível em: <http://www.community-work-training.org.uk/freire/paulo1.htm>
- FULLAN, M.G. 1996. Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*. February. pp. 420-423.
- GADAMER, H-G. 1983. Hermenêutica como filosofia prática. In: *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- GADAMER, H-G. 1999. *Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- GARCEZ, P.M. 1991. *Conflicting conversation styles in a cross-cultural business negotiation*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- GARCEZ, P.M. 1993. Point-making styles in cross-cultural business communication: a microethnographic study. *English for Specific Purposes*, volume 12, pp. 103-120.
- GILES, T.R. 1989. Edmund Husserl. In: *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- GIORGI, A. (ed.). 1985. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- GLESNE, C. & PESHKIN, A. 1992. *Becoming qualitative researchers – an introduction*. White Plains: Longman.

- GLÉSNE, C. 1999. *Becoming qualitative researchers – an introduction*, 2nd edition. New York: Longman.
- GONÇALVES, E. 2000. *A presença de marcadores conversacionais na produção oral de língua estrangeira: estudo do caso dos falantes de português do Brasil aprendizes de espanhol*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.
- GRANT & McIARTY. 1995. *Business basics*. Oxford: Oxford University Press.
- GRAVES, K. 2000. *Designing language courses – a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle
- HALLIDAY, Michael A. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1994.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HANNAY, L.M. & ROSS, 1997. Initiating secondary school reform: the dynamic relationship between restructuring, reculturing, and retiming. *Educational Administrative Quarterly*, volume 33, supplement, pp. 576-603.
- HEIDEGGER, M. 1999. *Ser e tempo*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- HEKMAN, S.J. 1986. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Lisboa: Edições 70.
- HOFSTEDE, G. 1997. *Cultures and organizations, software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- HOLDEN, B. 1993. Analysing corporate training needs – a three way approach. *Language and Intercultural Training*, número 14, pp.4-6.
- HOLLETT, V. 1994. *Business opportunities*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLLETT, V. 1996. *Business objectives*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLLOWAY, I. 1997. *Basic concepts for qualitative research*. Oxford: Blackwell Science.
- HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. 1991. *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. & COPE, J.A. 1991. Foreign language classroom anxiety. In: HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- HUSÉN, T. 1997. Research paradigms in education. In: KEEVES, J. (ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Cambridge: Pergamon.
- HUSSERL, E. 1964. *The idea of phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- HUSSERL, E. 2000. *Investigações lógicas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- HUTCHINSON T. & WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penquin.
- JOHNS, A.M. 1997. *Text, role, and context – developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- JOHNS, A. & DUDLEY-EVANS, T. 1991. English for Specific Purposes: international in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, número 25, pp. 297-314.
- JOHNSON, C. 1993. Business English. *Language teaching*, número 26, pp. 201-209.
- JOLLY, D. & BOLITHO, R. 1998. A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. (ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINSELLA, K. 1995. Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In: *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. J.M. Reid (ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- KLEIMAN, A. 1998. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. 1994. Influencing research and research design: the Brazilian ESP Project. In: BARBARA, L. & SCOTT, M. (eds.). *Reflections on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KLEINING, G. & WITT, H. 2000. The qualitative heuristic approach: a methodology for discovery in psychology and the social sciences. Rediscovering the method of introspection as an example. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(1). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs>
- KLEINING, G. & WITT, H. 2001. Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(1). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs-en.htm>.
- KOCKELMANS, J.J. 1994. *Edmund Husserl's phenomenology*. West Lafayette: Purdue University Press.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- KRESS, G. 1985. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- LESTER, S. 1999. *An introduction to phenomenological research*. Disponível em: <http://www.devmts.demon.co.uk/resmethy.htm>
- LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. 1999. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LYOTARD, J-F. 1967. *A fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

- MacINTYRE & GARDNER, 1991. Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. In: HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A. & DEL RIO, P. (eds.). *Education as social construction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Linguística Aplicada*, número 30, pp. 57-70.
- MARCUSCHI, L.. 1991. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. 2^a edição.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. 1999. *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- MARTIN, J.R. 1992. Context: register, genre and ideology. *English text - systems and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MARTIN, J.R. 1997. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. *Genre and institutions – social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- MARTINS, J. 1992. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez Editora
- MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. 1983. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Editora Moraes.
- MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. 1989. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Educ/Editora Moraes.
- MASINI, E.S. 1989. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- MASLOW, A.H. 1968. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- McCARTHY, M.. 1998. What should we teach about the spoken language? In: *Spoken language & applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGROARTY, M. 1993. Second language instruction in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, número 13, pp. 86-108.
- MEDEIROS, V.A. 1994. *O conceito experiência em educação: John Dewey versus formadores de opinião*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MELLO, D.M. 1999. *Viajando pelo interior de um ser chamado professor*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MERLEAU-PONTY, M. 1973. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Edição Saraiva.
- MERLEAU-PONTY, M. 1994. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (org.). 2002. *Gêneros textuais*. Bauru; Edusc.
- MEZIROW AND ASSOCIATES, 1990. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- MOITA LOPES, L.P. 1998. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. 1996. "Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não" Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOLE, J. 1997. *Mind your manners – managing business cultures in Europe*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- MOREIRA, D.A. 2002. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- MORSE, J.M. 1994. "Emerging from the data": the cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In: MORSE, J.M. (ed.). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MOSKIWITZ, G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class – a source book on humanistic techniques*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- MOUSTAKAS, C. 1990. *Heuristic research – design, methodology, and applications*. Newbury Park: Sage.
- MOUSTAKAS, C. 1994. *Phenomenological research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MUNBY, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1999. *Second language teaching & learning*. D. Nunan. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- ÖDMAN, P-J & KERDEMAN. 1997. Hermeneutics. In: KEEVES, J. (ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Cambridge: Pergamon.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1985. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORLANDI, E. 1998. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- OXFORD, R. 1990. *Learning language strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PÉREZ GOMEZ, A. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PÉREZ GOMEZ, A. 1998. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PESSOA, F. 1960. Eros e Psiquê. In: Cancioneiro – *Fernando Pessoa: obra poética, volume único*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.
- PHILIPSON, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PIRES, E.A. 1998. *De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- POLANYI, M. 1964. *Science, faith and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- PUCHKIN, V.N. 1976. *Heurística: a ciência do pensamento criador*. Rio de Janeiro: Zahar

Editores.

- RAJAGOPALAN, K. 1998. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para um reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- REID, J.M. (ed.). 1995. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- REZENDE, A.M. 1990. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- RICHARDS, J. 1994. *Interchange – English for international communication Intro*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIESSMAN, C.K. 1993. *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- RICOUER, P. 1989. *Do texto à acção*. Porto: Rés Editora.
- ROJO, R.H.R. (ORG.). 2000. *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: Educ/Mercado de Letras.
- RUBIN, J. 1975. What the “good language learner” can teach us. *Tesol Quarterly*, volume 9, número 1, pp. 41-51.
- SÁ-CARNEIRO, M. 1958. *Poesia*. Rio de Janeiro: Agir.
- SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON. 1974. A simplest systematics for the organization fo turn-taking for conversation. *Language*, número 50, 696-735.
- SANDERS, P. 1982. Phenomenology: a new way of viewing organizational research. *Academy of management review*, volume 7, número 3, pp. 353-360.
- SCHEGLOFF, E.E. & SACKS, H. 1973. Opening up closings. *Semiotica*, VIII, 289-327.
- SCHLEIERMACHER F.D.E.. 1999. *Hermenêutica – arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang. Tradução de Roxane Rojo
- SCHÖN, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D. 1992a. The theories of inquiry: Dewey’s legacy to education. *Curriculum inquiry*, volume 22, no. 2, pp. 119-139.
- SCHÖN, D. 1992b. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCOTT, M. 1986. Conscientização. *Working papers no. 18*. Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. CEPRIL. PUC-SP.
- SCOVEL, T. 1991. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. In: HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. *Language anxiety*. Englewood Cliffs:

Prentice Hall.

- SCRIVENER, 1994. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann ELT.
- SEARLE, J.R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. 1989. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SELINGSON, P. 1997. *Helping your students to speak*. London: Richmond Publishing.
- SILVA, E.P. 1998. *A pedagogia para continuar vivendo intensamente*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, T.T. 1999-a. *Documentos de indentidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T.T. 1999-b. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, 1989. *Individual differences in second-language learning*. New York: Edward Arnold.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and politics of reflection. *American educational research journal*, número 29, volume 2, pp. 267-300.
- SOARES, S.G.S. 2000. *Arquitetura da identidade – sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOARS, J. & SOARS, L. 1994. *Headway Intro*. Oxford: Oxford University Press.
- ST JOHN, M-J. 1996. Business is booming: business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, volume 15, número 1, pp. 3-18.
- STÖRIG, H.J. 1990 O inglês, a nova língua universal. In: *A aventura das línguas – uma viagem através da história dos idiomas no mundo*. 2ª. edição, 1993. São Paulo: Melhoramentos.
- SWALES, J.M. 1981. Aspects of article introductions. *ESP Monographs* no. 1. Language Study Unity. Aston University.
- SWALES, J.M. 1990. *Genre analysis - English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEIXEIRA, A.S. 1978. A pedagogia de Dewey – esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- TELLES, J.A. 1996. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language pedagogy*. Tese de doutorado. Ontario Institute for Studies in Education. Universidade de Toronto.
- TODOROV, T. 1980. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes.
- TOMLINSON, B. 1998. Introduction. In: TOMLINSON, B. (ed). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TROSBORG, A. (ed.). 2000. Introduction. In: *Analysing professional genres*.

- Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- UNDERHILL, A. 1999. Facilitation in language teaching. In: ARNOLD, J. (ed). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. 1996. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van KAMM, A. 1959. Phenomenal analysis exemplified by a study of the experience of 'really feeling understood'. *Journal of individual psychology*, volume 15, no. 1, pp. 66-72.
- van MANNEN, M. 1990. *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. Ann Harbor: The Althouse Press.
- VENTOLA, E. 1984. Orientation to social semiotics in foreign language teaching. *Applied Linguistics* 5, no. 3, 275-286.
- VENTOLA, E. 1987. *The structure of social interaction - a systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter.
- VIAN JR. O. 1997. *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VIAN JR. 1999. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios.
- VIAN JR. 2000. Sobre o conceito de gêneros de discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. Campinas: Pontes.
- WALLWORK. 1999. *Business options*. New York: Longman.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1984. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L 1997. *Psychology for language teachers – a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- ZEICHNER, K. 1992. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. 1987. Teaching teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57(1).