

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Marta de Faria e Cunha Monteiro

**Representações de professores de inglês em serviço  
sobre a Abordagem Instrumental:  
um estudo de caso**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO**

**2009**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Marta de Faria e Cunha Monteiro

**Representações de professores de inglês em serviço  
sobre a Abordagem Instrumental:  
um estudo de caso**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

**SÃO PAULO  
2009**

**MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso.**

**São Paulo: 93 f. 2009**

**Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.**

**Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**Ensino-aprendizagem de línguas, abordagem instrumental, representações.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**Dedicatória**

Para Carlinhos, Luiz Felipe e Pedro,  
que incentivaram a realização de mais  
este trabalho.

**EPÍGRAFE**

*Nada te perturbe,  
nada te amedronte.  
Tudo passa.  
Só Deus não muda.  
A paciência tudo alcança...  
Quem tem a Deus nada falta.  
Só Deus basta!*

**Santa Teresa de Jesus**

**Agradecimento especial**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelo profissionalismo com que conduziu o processo de orientação deste trabalho como também por sua paciência, confiança e saber compartilhado.

**Homenagem especial**

Ao Prof. Dr. John Holmes, por sua atenção em todos os meus questionamentos como pesquisadora e pela contribuição para a implantação e consolidação do ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas maneiras diversas como tem se manifestado em minha vida pessoal e profissional.

Ao meu marido, Carlinhos, pelo incentivo, companheirismo e apoio incondicional aos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus filhos Luiz Felipe e Pedro, por entenderem a minha ausência e pelo incentivo na conclusão de mais este trabalho.

Aos meus pais, Maria e Nuno, pela educação que me proporcionaram e por todo suporte que deram durante minha ausência.

À minha família, sempre tão presente em minha vida profissional.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Alba Celani e Dr<sup>a</sup>. Cynthia Regina Fischer, pelas orientações e sugestões oferecidas na Banca de Qualificação.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, especialmente, aos professores Dr. Hidembergue Ordozgoith da Frota e Edmilson Bruno da Silveira, M. Sc., pela atenção e apoio.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

Aos colegas do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), que me substituíram durante o período no qual fiquei afastada de minhas atividades.

Às funcionárias do LAEL, Márcia e Maria Lúcia, pela paciência e disposição.

Aos colegas do seminário de orientação, Allysson, Ana Maria, Andréa, Ayvânia, Célia, Cida Lima, Cida Gazotti-Vallim, Flávio, Jorge, Keila, Luciana Nogueira, Luciana Ornellas, Luciene, Mariângela, Márcia, Neto, Osilene, Renato, Roberta, Rodrigo, Sérgio, Sílvio, Zélia e Zico, pelas sugestões oferecidas ao trabalho e, principalmente, pela amizade e companheirismo.

Aos amigos, pela colaboração e incentivo, especialmente àqueles que me apoiaram incondicionalmente.

À equipe do setor de bolsas da PUC-SP, pela paciência na resolução das questões inerentes ao assunto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa-auxílio.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar representações de professores de inglês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental e, como específicos, investigar suas representações sobre o papel do professor e do aluno nele inseridos. Para tanto, o aporte teórico abrangeu questões relacionadas ao conceito de representações, fundamentado em Celani e Magalhães (2002); Minayo (1995) e Moscovici (2003); Abordagem Instrumental, baseado em Celani (2005); Celani et al. (1988); Dudley-Evans e St. John (1998); Holmes (1982); Hutchinson e Waters (1987); Ramos (2005; 2008; 2009); Robinson (1991) e Formação de professores de Inglês Instrumental com base em Celani (1998, 2005); Celani et al. (1988); Ramos (2005) e Robinson (1991). Esta pesquisa é um estudo de caso (Johnson, 1992; Stake, 1998) e foram utilizados dois questionários como instrumentos para coleta de dados. Os resultados mostraram, em resposta às perguntas de pesquisa, que entre os participantes há representações de alguns dos mitos apontados por Ramos (2005), dentre os quais, que o ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental é ensinar-aprender a habilidade de compreensão escrita. Ficou evidente, também, que a desconstrução desse mito, como de outros, perpassa pela questão da formação continuada. Diante desses resultados, concluiu-se, primeiramente, que devem ser promovidos cursos voltados especificamente à formação de professores que desejam atuar ou que já atuem na área do ensino-aprendizagem instrumental de línguas. Foi concluído, também, que é importante que se realize uma análise de necessidades nos cursos de graduação da UFAM, com o objetivo de se investigar as necessidades desses alunos em relação à língua inglesa no contexto contemporâneo. Além disso, sugere-se que seja introduzida, nas matrizes curriculares do curso de graduação em Letras da UFAM, uma disciplina com o objetivo de formar professores para a área da Abordagem Instrumental do ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas; abordagem instrumental; representações.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

### ABSTRACT

This research aimed at investigating the representations of English teachers of the Federal University of Amazonas (UFAM) on ESP teaching-learning and the specific objectives were to investigate their representations on the roles of the teacher and the student in this situation. This work bases its concept of representations on Celani and Magalhães (2002); Minayo (1995) and Moscovici (2003). It is also founded on the principles of ESP Approach (Celani, 2005; Celani et al., 1988; Dudley-Evans and St. John, 1998; Holmes, 1982; Hutchinson and Waters, 1987; Ramos, 2005; 2008; 2009; Robinson, 1991) and ESP teacher development (Celani, 1998; Celani et al., 1988; Ramos, 2005 and Robinson, 1991). This case study is based on Johnson (1992) and Stake (1998) and makes use of two questionnaires as data collection research tools. The results indicated, in answer to the search question, that there are representations, among other myths, that ESP teaching-learning means reading teaching-learning. It was also evident that the deconstruction of this myth, as others, is a matter of teacher education. Based on these results, it was concluded, firstly, that courses with emphasis on this area should be promoted to professionals who wish to work and/or to those who already work with ESP. It was also concluded that it is important to carry out a needs analysis in the graduation courses at UFAM, with the objective of investigating its students' needs to study English nowadays. Moreover, one can suggest the creation of a subject on the undergraduation courses in Arts at UFAM, which aims at offering teacher development for professionals who want to work with language for specific purposes.

Key-words: language teaching-learning; language for specific purposes; representations.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
1.1 REPRESENTAÇÕES.....	19
1.2 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL.....	23
1.2.1 Origens .....	23
1.2.2 Características .....	25
1.2.3 A Abordagem Instrumental no Brasil .....	28
1.2.4 Mitos sobre a Abordagem Instrumental no Brasil .....	30
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL .....	32
1.3.1 O panorama brasileiro .....	32
1.3.2 O papel do professor de Inglês Instrumental .....	35
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	40
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA .....	40
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	42
2.2.1 A disciplina Inglês Instrumental .....	42
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	48
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	49
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	50
<b>CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	52
3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SUAS CARACTERÍSTICAS ..	52
3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO INSERIDOS NESSE CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	65
3.2.1 Representações sobre o papel do professor .....	66
3.2.2 Representações sobre o papel do aluno .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>ANEXOS</b> .....	87
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	93

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa, situado na área da Lingüística Aplicada, mais especificamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, teve como ponto de partida duas motivações. A primeira, por eu ter sentido necessidade de refletir sobre minha prática docente, após alguns anos envolvida com a formação de professores pré-serviço e em serviço. A segunda, conseqüência da primeira, pela necessidade de investigar questões concernentes ao ensino instrumental de inglês, uma vez que meu trabalho com formação vem incluindo reflexões sobre essa área de ensino-aprendizagem de línguas. Somem-se a esses motivos minha busca incessante por formação continuada e a constatação, por meio de um levantamento bibliográfico, que não há, ainda, muitas pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores voltadas à Abordagem Instrumental<sup>1</sup> no Brasil. Portanto, penso ser esta uma oportunidade de poder contribuir não apenas para os programas de formação pré-serviço e em serviço com ênfase nessa abordagem, mas também para a minha própria prática, uma vez que me considero uma profissional crítico-reflexiva que está sempre questionando suas atitudes.

Antes de ingressar na carreira do Magistério Superior, minha experiência como professora era voltada ao ensino-aprendizagem do inglês geral. No entanto, em 1994, ao assumir o cargo de professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), deparei-me com um contexto completamente novo para mim: ensinar-aprender a língua inglesa por meio da Abordagem Instrumental.

Conforme relatado por Monteiro (1999, p.10),

Ao assumirmos pela primeira vez uma turma da disciplina Inglês Instrumental voltado para a leitura, logo percebemos se tratar de um ensino diferenciado de línguas estrangeiras, que contava com materiais e características de ensino próprios.

Portanto, como não tive formação nessa área durante a graduação, contei, por um bom período, com orientação de colegas do DLLE que já haviam trabalhado com a Abordagem Instrumental. Alguns desses haviam participado do início do

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, utilizo o termo Abordagem Instrumental de acordo com Ramos (2001), aqui empregado como sinônimo de Inglês para Fins Específicos, *English for Specific Purposes* (ESP) ou Línguas para Fins Específicos, *Language for Specific Purposes* (LSP).

*Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*<sup>2</sup>, quando de sua implantação em Manaus, e pude aprender muito com a experiência deles, principalmente no que diz respeito à elaboração de material didático. Todavia, ainda que me sentisse muito bem orientada por meus colegas, meu espírito investigativo, curioso e reflexivo demandava algo mais. Portanto, ainda em 1994, ingressei no Curso de Mestrado em Letras do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, tendo em mente desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino instrumental de inglês. Essa idéia acabou se concretizando com a defesa da dissertação *O ensino do inglês instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus: origens e tempos presentes*<sup>3</sup>, em 1999, cujo objetivo foi realizar o resgate histórico de como foi iniciado e como estava sendo realizado o ensino-aprendizagem do inglês instrumental voltado para a leitura em Manaus.

Como meu objetivo era buscar formação específica, comecei a freqüentar eventos voltados à Abordagem Instrumental. Assim, em 1995, fui ao *IX Seminário Nacional de Inglês Instrumental* realizado em Belém (PA), no qual pude participar do meu primeiro curso na área. O mini-curso *Leitura e a abordagem de Inglês Instrumental* foi ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Myriam Brito Correa Nunes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, e proporcionou-me as primeiras reflexões acerca do ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa por meio da Abordagem Instrumental. Esse seminário marcou minha vida profissional, pois, refletindo algum tempo depois, pude perceber que ali tive a certeza do desejo de vir a me tornar uma professora comprometida com a formação de professores.

Ainda nesse seminário, tomei conhecimento do curso *Buscando Novos Caminhos: Inglês Instrumental*<sup>4</sup> oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, que tinha como objetivo formar professores para atuar no ensino-aprendizagem de inglês na Abordagem Instrumental. No ano seguinte, 1996, freqüentei o curso, que, nesse ano, foi ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Myriam Brito Correa Nunes e pelo Prof. Dr. John Holmes. Esse curso foi um divisor de águas em minha trajetória profissional, pois, após tê-lo freqüentado, foram-me designadas pela Coordenação Acadêmica do Curso de Letras - Língua Inglesa da UFAM as disciplinas Leitura em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa II. Essas

---

<sup>2</sup> Detalhes sobre esse projeto, coordenado no período de 1980 a 1989 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, serão expostos no Capítulo 2 - Fundamentação Teórica deste trabalho.

<sup>3</sup> Dissertação defendida sob a orientação do Prof. Paulo Renan Gomes da Silva, Ph. D.

<sup>4</sup> Detalhes deste curso serão expostos na seção 1.3 Formação de Professores de Inglês Instrumental.

disciplinas, oferecidas exclusivamente aos alunos da graduação desse curso, tinham, como ainda têm, o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos e, ao mesmo tempo, formá-los para que possam trabalhar com essa habilidade comunicativa. Dessa forma, por meio dessas disciplinas, pude colocar em prática o que havia previsto para minha carreira: trabalhar com formação de professores. Essas disciplinas ficaram sob minha responsabilidade no período de 1996 a 2006, quando pude realizar um trabalho que gerou algumas pesquisas apresentadas por meio de comunicações em eventos científicos da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Monteiro 2001; 2003; 2005).

Durante esse período, também tive a oportunidade de coordenar dois cursos de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, turmas 1 e 2, oferecidos pela UFAM, e ministrei disciplinas tanto nesses cursos como em outros, igualmente de especialização, oferecidos pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Essas disciplinas me levaram a apresentar a comunicação *Metodologia do ensino de leitura: uma experiência na pós-graduação* (Monteiro, 2004), por meio da qual pude compartilhar a experiência vivida não somente como ministrante do módulo que enfatizava o ensino-aprendizagem da compreensão escrita, mas também com o planejamento e execução de cursos dessa natureza.

Além das experiências na graduação e na pós-graduação acima descritas, coordenei a disciplina Língua Inglesa do Projeto *Diminuindo Contrastes*, executado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFAM, em 2006. Nesse projeto, cujo objetivo principal era viabilizar um curso pré-vestibular a uma parcela da população de Manaus, experienciei planejar e orientar aulas assim como co-elaborar o material didático utilizado. Ressalto que a abordagem adotada para o ensino de língua inglesa no Projeto *Diminuindo Contrastes* foi a instrumental, com ênfase na habilidade da compreensão escrita, o que me proporcionou mais experiência na área, uma vez que eu nunca havia trabalhado em um contexto de cursos pré-vestibular.

Portanto, ao decidir cursar outro Mestrado a partir de 2007, desta feita, no *Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem* (LAEL) da PUC-SP, optei por desenvolver uma pesquisa cujo objetivo tivesse relação com essa experiência que tenho e, conseqüentemente, com o moto de minha experiência docente, formação de professores.

A Abordagem Instrumental para o ensino de línguas, cujo histórico será exposto no capítulo da fundamentação teórica deste trabalho, teve como célula-mãe, no Brasil, a PUC-SP. Entre 1980 e 1989, essa instituição coordenou o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* (Celani, 2005, p.394), e, mesmo após o seu encerramento, vem organizando eventos voltados para a área, nos quais, segundo Ramos (2009, p.38), os participantes têm a oportunidade de receber formação. Esses seminários, com seus mini-cursos, oficinas e palestras, têm sido uma opção para a troca de experiências e formação de professores que trabalham com Abordagem Instrumental.

Somando-se a esses eventos, muitas pesquisas vêm sendo realizadas no âmbito do *Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino de Línguas em Contextos Diversos* - GEALIN, coordenado pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Dr<sup>a</sup>. Maximina Maria Freire. O grupo tem, entre seus objetivos,

mapear tendências que se vão delineando na abordagem instrumental e as questões delas decorrentes, identificando como se articulam com as demandas emergentes e com as habilidades profissionais do docente, nessa modalidade de ensino. (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq, 2009).

Esse grupo de pesquisa, certificado pela PUC-SP junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) existe desde 2002, é sediado no *Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem* (LAEL) da PUC-SP e vem originando muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado nessa área de ensino-aprendizagem de línguas. Como exemplo, há os trabalhos de Belmonte (2003), Cardoso (2003; 2008), Carvalho (2003; 2008), Costa (2002), Damião (2006), Farias (2004), Masin (2009), Mazza (2009), Pinto (2002), Quaresma (2005), Onodera (em andamento), Santos (2002), Serafini (2003), Souza (em andamento), Vaccari (2004), entre outros. Em se tratando de outras publicações, há os trabalhos de Damião (2008), Damião et al. (2005), Lima-Lopes e Ventura (2008), Ramos e Freire (2004a, 2004b; 2004c), Ramos, Freire e Fischer (2004); Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004), Ramos (2004; 2005; 2008). O conjunto da produção do grupo de pesquisa GEALIN inclui, também, publicações em anais de eventos científicos, apresentações de comunicações, palestras e



elaboração de material didático<sup>5</sup> voltado para a Abordagem Instrumental, tanto para contextos presenciais como para digitais.

O GEALIN abriga duas linhas de pesquisa, de Linguagem e Educação e de Linguagem, Educação e Tecnologia. A pesquisa ora desenvolvida e apresentada por meio desta dissertação é parte integrante da primeira, uma vez que investiga questões relativas à formação de professores em ambientação presencial nessa área, como forma de trazer contribuições que possam alimentar cursos de formação de professores para a Abordagem Instrumental.

O tema formação de professores, como advoga André (2006, p.605), “vem merecendo muita atenção na literatura especializada da área de educação (...).” Segundo a autora, o número de periódicos e de trabalhos científicos focados na área vêm crescendo muito nos últimos anos. Em se tratando de formação de professores de línguas estrangeiras não tem sido diferente, uma vez que tem havido um crescimento de pesquisas e publicações que tratam do assunto, encontrando-se, inclusive, eventos de dimensão latino-americana (Celani, 2008, p.9).

No entanto, apesar da reconhecida importância da formação na vida de um professor, a experiência demonstra que nem todos os profissionais da área atribuem-lhe o merecido valor. Em se tratando do campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a situação é mais delicada, pois exige do professor formações em áreas bem específicas.

Comentando sobre formação de professores de línguas estrangeiras, Celani (2006, p.26) afirma que

A atividade do professor é certamente atividade especializada, da qual milhões de brasileiros tiram, ou procuram tirar, os meios para a sua subsistência; requer preparação especial (...).

Corroborando o pensamento da autora, Leffa (2006, p.354) afirma que a questão da formação do profissional que atua no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras “envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina (...)”. Dessa forma, percebe-se que, para ser professor de línguas, não apenas a questão da formação pedagógica geral está envolvida, mas também a de um conhecimento especializado, no caso, o

---

<sup>5</sup> Os cursos de extensão: *Inglês Instrumental: Leitura para fins Acadêmicos*; *Inglês Instrumental Online: Leitura de Textos Acadêmicos*; *Inglês Instrumental: Formação Online de Professores*, oferecidos pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), são alguns exemplos.

conhecimento da língua estrangeira que ensina/ensinará. No que se refere ao professor de Inglês para Fins Específicos, doravante *English for Specific Purposes - ESP*, há ainda o componente da formação específica para uma área do ensino-aprendizagem que conta com características próprias, exigindo desse profissional uma carga horária extra de formação.

Pelo até aqui exposto, penso que este trabalho se justifica por diversos motivos. Primeiramente, por questões pessoais, ou seja, pela possibilidade de continuar em uma linha de pesquisa que venho privilegiando nos últimos anos: da formação de professores de inglês, em especial, para fins específicos. Em segundo lugar, por uma razão pedagógica, pois quanto mais pesquisas houver na área, mais benefícios para todos os envolvidos, principalmente para os alunos que contarão com professores mais bem formados. Em terceiro, por motivos profissionais, uma vez que todo o conteúdo aqui exposto poderá subsidiar pesquisas e gerar outros trabalhos. Outra justificativa é a contribuição que a pesquisa poderá dar ao grupo de pesquisa GEALIN e ao Projeto de Análise de Necessidades em Contextos Profissionais Diversos, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos e que se insere nesse grupo de pesquisa. Finalmente, por este trabalho articular um referencial teórico que envolve representações, Abordagem Instrumental e formação de professores, seus resultados poderão contribuir para diferentes linhas de pesquisas.

Dessa forma, considerando todas as motivações e justificativas expostas, este trabalho teve como objetivo geral investigar as representações dos professores de inglês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental. Portanto, para alcançar esse objetivo, as perguntas que o nortearam foram:

- Que representações os professores de inglês da UFAM têm sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental?
- Quais são suas representações sobre o papel do professor e do aluno inseridos nesse contexto de ensino-aprendizagem?

Esta pesquisa é um estudo de caso (Johnson, 1992; Stake, 1998) e os instrumentos de coleta de dados escolhidos para viabilizá-la foram dois

questionários, um elaborado para obter o perfil dos participantes e outro para levantar as representações referentes às perguntas de pesquisa.

Quanto à estrutura, o trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, é apresentada a revisão da literatura do trabalho, dividida em três seções. A primeira, sobre representações, é fundamentada em Celani e Magalhães (2002); Minayo (1995) e Moscovici (2003); a segunda, sobre Abordagem Instrumental, é baseada em Celani (2005; 2009); Celani et al. (1988); Dudley-Evans e St. John (1998); Holmes (1982); Hutchinson e Waters (1987); Ramos (2005; 2008; 2009) e Robinson (1991), e a terceira, sobre formação de professores de inglês instrumental, tem como base Celani (1998; 2005); Celani et al. (1988) e Robinson (1991). No Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa, são apresentados a escolha metodológica, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise. No Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados, é exposta a análise dos dados coletados em resposta às questões de pesquisa deste trabalho.

Concluindo o trabalho, nas Considerações Finais, são apresentadas as reflexões advindas do processo de desenvolvimento desta pesquisa, que incluem reflexões pessoais e sugestões para os programas de formação de professores voltados ao ensino-aprendizagem fundamentado na Abordagem Instrumental.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou este trabalho e é dividido em três seções, como segue.

Na primeira seção, apresento conceitos de representações, fundamentando-me em Celani e Magalhães (2002); Minayo (1995) e Moscovici (2003), entre outros.

Na segunda, discorro acerca da Abordagem Instrumental para o ensino de línguas, baseando-me em Celani (2005); Celani et al. (1988); Dudley-Evans e St. John (1998); Holmes (1982); Holmes e Celani (2006); Hutchinson e Waters (1987); Ramos (2005; 2008; 2009); Robinson (1991), entre outros.

Finalmente, na terceira seção, apresento o referencial teórico sobre formação de professores de inglês instrumental com base em Celani (1998; 2005); Celani et al. (1988) e Robinson (1991), entre outros.

### 1.1 REPRESENTAÇÕES

Esta subseção apresenta alguns conceitos de representação sob três visões: a da Sociologia, da Psicologia Social e a Sócio-histórica cultural.

Conforme encontrado em Minayo (1995, p.90), o conceito de representações sociais foi primeiramente trazido pela Sociologia por Émile Durkheim que, segundo a autora, referia-se ao termo como representações coletivas. Como expõe Minayo (1995, p.90):

o termo se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim afirma que essas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e de interpretação.

Continuando sua exposição sobre o assunto e ainda levando em conta a perspectiva durkheimiana sobre representações, Minayo (1995, p.90) afirma que, para Durkheim, “é a sociedade que pensa” e, dessa forma, as representações não são “necessariamente conscientes do ponto de vista individual”. Se, por um lado, elas mantêm os traços da realidade social de onde se originam, por outro, pode-se dizer que têm uma “vida independente, reproduzem-se e se misturam, tendo como

causas outras representações e não apenas a estrutura social” (Minayo, 1995, p.90). Dando voz ao autor, Minayo menciona que, segundo Durkheim (1978, p. 79),

As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (...).

Entretanto, para sustentar seu próprio conceito de social ao invés de coletivo, Minayo (1995, p.89) explica que “Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento” e acrescenta que essas percepções perpassam a história, percorrendo várias correntes que discutem o social. A perspectiva que adota para tecer suas considerações acerca do assunto é a de Durkheim e seus partidários como Weber e a escola fenomenológica de Schutz, Marx e os marxistas, assim como a de Bourdieu e Bakhtin. Os primeiros “trabalham o mundo das idéias e seu significado no conjunto das relações sociais” e os últimos “trazem ambos uma bela contribuição sobre o estatuto da palavra” (Minayo, 1990, p.89).

A esse respeito, a autora menciona Bakhtin (1986, p.36) para quem “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, e, relacionando esta citação com esta pesquisa, percebo que, por meio das palavras dos participantes, foi-me possível obter os dados que me levaram às respostas das perguntas de pesquisa. Sobre essa questão, conclui Minayo (1995, p.110): “as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”.

Jovchelovitch (1995, p.63), ao teorizar a respeito do assunto, expõe que a discussão, o desenvolvimento de teorias e as pesquisas sobre representações sociais vêm se consolidando no espaço que circunda a Psicologia Social. Segundo a autora, essa teoria nasceu amparada por questionamentos considerados por ela como radicais que restabelecem contradições e dilemas, entre eles, o principal é “a relação indivíduo-sociedade e como essa relação se constrói” (Jovchelovitch, 1995, p.63).

Nesse sentido, apresento, a seguir, o conceito de representações reformulado por Moscovici (2003, p.45) à luz da Psicologia Social. Segundo ele, há divergências

na conceituação de representações na Psicologia Social e na Sociologia, uma vez que a última

viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sua função teórica era semelhante à do átomo na mecânica tradicional, ou à do genes na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava sobre o que faziam, ou com o que se pareciam.

Como compara Moscovici (2003, p.45), assim como os átomos, tinha-se consciência da existência das representações sociais na sociedade, no entanto, não havia quem atribuísse importância ao seu funcionamento. Assim, segundo Moscovici (2003, p.45), a Psicologia Social deveria ocupar-se unicamente da estrutura e dinâmica das representações, sem dividi-las como os átomos e genes foram. Então, a proposta do autor é que representações sejam concebidas como um fenômeno e não mais como um conceito (Moscovici, 2003, p.45). Por este motivo, Moscovici (2003, p. 49), advoga que

se no sentido clássico as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados.

Como complementa, são fenômenos que considera específicos e que se relacionam a uma maneira própria de “compreender e de se comunicar” (Moscovici, 2003, p.49). Assim, o autor justifica a escolha de “social” em detrimento de “coletivo”.

Também sob a luz da Psicologia Social, encontro em Guareschi e Jovchelovitch (1995, p.17) que a teoria das representações sociais

consegue tanto romper como re-introduzir questões absolutamente centrais para a PSICOLOGIA SOCIAL. As rupturas são várias, mas talvez a mais importante seja com o individualismo teórico que marcou a maioria das conceptualizações presentes na disciplina.

Para esses autores, o indivíduo é “a única possibilidade de referência para noções como atitude, atribuição, esquemas” (Guareschi e Jovchelovitch, 1995, p.17). No entanto, esse indivíduo não deve ser considerado como “o único centro possível na análise de processos psicossociais” (p.18). Como concluem os autores, o social, visto à luz da totalidade, dá origem a “fenômenos psicossociais que possuem uma lógica diferente da lógica individual” (p.18). Segundo eles, ao contrário de voltar seu olhar ao sujeito “puro” ou ao objeto “puro”, a teoria das representações sociais volta, sim, sua atenção aos dois, sujeito e objeto,

recuperando, dessa forma, “um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (Guareschi e Jovchelovitch, 1995, p.19). Portanto, segundo esses autores, as atividades do sujeito e do mundo são centrais para a teoria das representações sociais, o que é atestado pelo fato de Moscovici deslocar para a Psicologia Social conceitos da Sociologia baseados principalmente em Durkheim. De acordo com Faar (1995, p.44), por esse motivo, a teoria formulada por Moscovici sobre representações sociais é considerada como uma forma sociológica de Psicologia Social. Segundo ele, Moscovici considera mais adequado, dado o contexto do mundo contemporâneo, proceder-se o estudo de representações sociais em vez de coletivas (Faar, 1995, p.44).

Trazendo à baila a questão, Freire e Lessa (2003, p. 170) apresentam o conceito de representações advogado por Celani e Magalhães (2002, p.321) que abrange os contextos sócio-históricos e culturais e que leva também em conta o político, o ideológico e o teórico. Portanto, Celani e Magalhães (2002, p.321) entendem representações como:

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 como ator em um contexto particular.

Essa perspectiva, como exposta por Celani e Magalhães (2002, p.321), vai ao encontro do pensamento bakhtiniano de que todo signo é ideológico, sendo a linguagem marcada pela ideologia.

Freire e Lessa (2003, p.170), ao discutirem a definição de representação proposta por Celani e Magalhães (2002), comentam que “O entendimento de uma representação implica, portanto, o entendimento de toda a intrincada conjuntura que lhe serve de origem e lhe dá sustentação”. Assim, as autoras refletem sobre as diferentes visões de representações expostas. Por partilhar desse pensamento de Freire e Lessa (2003), decidi escolher como referência para este trabalho a definição de Celani e Magalhães (2002), por entender que, além de contemporânea e abrangente em termos de teorias de linguagem, tal definição dá sustentação à compreensão de muitas das representações que emergiram durante a coleta de dados desta pesquisa.

Finalizando esta seção, comento que quando realizei o levantamento da bibliografia para a redação deste trabalho, pude perceber que o conceito de representações vem sendo muito utilizado como aporte teórico de pesquisas que envolvem a sala de aula, especialmente de língua estrangeira, e, mais especificamente de inglês, conforme encontrado em alguns trabalhos desenvolvidos no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, (Branco 2005; Costa, 2002; Cunha, 2003 e 2008; Fernandes, 2006; Heltai Lima, 2007; Horikawa, 2001; Macau, 2006; Nogueira, 2005; Nunes, 2008; Ricci, 2007; Valério, 2005, entre outros). Por isso, espera-se também que as representações levantadas nesta pesquisa e apresentadas no Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados, que envolvem não somente o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental, mas também o papel dos agentes envolvidos, professor e aluno, possam trazer subsídios teórico-metodológicos para a formação de professores na área de ESP.

## 1.2 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL

Esta seção, na qual apresento a Abordagem Instrumental, está dividida em quatro subseções. Na primeira, exponho as origens da Abordagem Instrumental; na segunda, as suas características; na terceira, o histórico dessa abordagem no Brasil e, na quarta, os mitos que a rodeiam<sup>6</sup>.

### 1.2.1 Origens

A Abordagem Instrumental pode ser adotada no ensino-aprendizagem de qualquer idioma. No entanto, como este trabalho é voltado à língua inglesa, ao me referir ao ensino-aprendizagem desse idioma por meio dessa abordagem, usarei o termo *English for Specific Purposes* - ESP, em português, Inglês para Fins Específicos ou, ainda, Inglês Instrumental, como ficou conhecido no Brasil.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p.1), a história do ensino de línguas para um fim específico tornou-se, a partir dos anos 60, uma atividade que ganhou vitalidade no campo do ensino de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua.

---

<sup>6</sup> Todas as traduções dos originais neste trabalho foram feitas por mim.



Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.6), ESP não foi um movimento planejado e houve três razões para o seu surgimento, conforme exposto a seguir.

A primeira razão mencionada pelos autores foi o crescimento das atividades científicas, tecnológicas e econômicas mundiais, ocasionado pelo final da Segunda Grande Guerra em 1945, que gerou a demanda por uma língua internacional para a comunicação nessas áreas. O inglês foi escolhido para desempenhar esse papel por vários motivos, mas, principalmente, pelo poderio econômico norte-americano (Hutchinson e Waters, 1987, p.6).

Aprender inglês era visto, até então, como uma atividade de prestígio, de prazer e como um meio de alcançar status social. A partir dessa expansão ocorrida na área da tecnologia e do comércio mundial, começou a surgir, segundo Hutchinson e Waters, (1987, p.6),

a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language – businessmen and - women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instructions manuals, doctors who needed to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English<sup>7</sup>.

Como complementam Hutchinson e Waters (1987, p.6), esses alunos precisavam de inglês e sabiam por que precisavam.

Com a crise do petróleo no início dos anos 70, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês foi acelerado, passando a ser visto sob a ótica do mundo dos negócios, porquanto, como exposto por Hutchinson e Waters (1987, p.7), “Limitações de ordem financeira e relacionadas ao tempo disponível criaram a necessidade de cursos com uma boa relação custo-benefício e com objetivos claramente definidos.”<sup>8</sup>

A segunda razão para o surgimento de ESP diz respeito às novas idéias que brotaram a partir de pesquisas realizadas no final dos anos 60 e início dos 70 sobre a variação do uso do inglês em diferentes áreas de conhecimento. Essas pesquisas eram voltadas, principalmente, à área da ciência e da tecnologia. Como acrescentam Hutchinson e Waters (1987, p.7), a ênfase em pesquisas nessas áreas

---

<sup>7</sup> “uma nova geração de alunos que sabia especificamente por que estavam aprendendo uma língua – homens e mulheres de negócios que queriam vender seus produtos, mecânicos que tinham de ler manuais, médicos que precisavam acompanhar a evolução em seu campo e toda uma gama de estudantes cujos cursos incluíam livros e periódicos disponíveis apenas em inglês.”

<sup>8</sup> Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals.”<sup>8</sup>

teve como consequência o fato de, por muitos anos, ESP ter sido considerado sinônimo de Inglês para Ciência e Tecnologia (*English for Science and Technology – EST*).

Finalmente, a terceira razão apresentada pelos autores refere-se ao desenvolvimento na área da Psicologia Educacional, principalmente no que diz respeito à percepção de que os alunos têm diferentes necessidades e interesses, o que influenciaria a questão da motivação e da eficácia da aprendizagem (Hutchinson e Waters, 1987, p.8).

Portanto, a reunião das razões expostas fez com que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente de inglês, recebesse mais pesquisas para informar uma nova abordagem de ensinar-aprender línguas, a Abordagem Instrumental, cujas características são apresentadas a seguir.

### 1.2.2 Características

Considerando-se o exposto na subseção anterior, vê-se que a Abordagem Instrumental é constituída por características próprias e, baseando-me em Ramos (2005, p.112), apresento as mais freqüentemente mencionadas na literatura da área: a análise de necessidades dos alunos e o desenho de cursos aliado à questão dos conteúdos escolhidos em relação à área em que o aluno atua. Fechando a subseção, trago, também, outras características apontadas pela literatura como peculiares a essa abordagem de ensino-aprendizagem.

Início apresentando a análise de necessidades, uma vez que é considerada por alguns autores como característica definidora da Abordagem Instrumental (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley-Evans e St. John, 1998; Ramos, 2005; 2008).

Como apontam Hutchinson e Waters (1987, p.21), conhecer as necessidades dos alunos para o desenho de um curso de ESP envolve fazer perguntas gerais e específicas, teóricas e práticas. Como sugerem Hutchinson e Waters (1987, p.21-22) a pergunta inicial deve ser: “Por que o aluno precisa aprender?”<sup>9</sup> seguida de:

Who is going to be involved in the process?(...) Where is the learning to take place?(...) When is the learning to take place? (...)

---

<sup>9</sup> “Why does the student need to learn?”

What does the student need to learn? (...) How will the learning be achieved? (...).<sup>10</sup>

Como sugerem Dudley-Evans e St John (1998, p.132), os principais métodos para se coletarem dados para análise de necessidades são “questionários, análise de textos autênticos falados e escritos, discussões, entrevistas estruturadas, observações, avaliações.”<sup>11</sup> e as principais fontes para análise de necessidades são “alunos, pessoas que trabalham ou estudam na área, ex-alunos, documentos relevantes à área, clientes, empregadores, colegas, pesquisas de ESP voltadas à área”<sup>12</sup> (Dudley-Evans e St John, 1998, p.132).

Outra característica da Abordagem Instrumental (Ramos, 2005, p.112) é o desenho de cursos, aliado à questão dos conteúdos escolhidos em relação à área em que o aluno atua.

Assim, após conhecidas as necessidades, parte-se para o desenho do curso, que, para Dudley-Evans e St John (1998, p.145-146), é uma atividade que abrange alguns “parâmetros que precisam ser investigados na tomada de decisões sobre o desenho de curso”<sup>13</sup>. Como apontam os autores, esses parâmetros podem ser: levar em conta se o curso deve ser intensivo ou extensivo; se o desempenho dos alunos deve ser avaliado; se o curso deve lidar com necessidades imediatas ou tardias dos alunos; se o papel do professor deve ser o de provedor do conhecimento ou de facilitador das atividades; se o curso deve ter um foco amplo ou restrito; se o curso deve ser conduzido antes ou concomitante à experiência profissional do aluno; se o material didático utilizado no curso deve ser baseado em um padrão comum ou deve ser específico para as necessidades de estudo ou de trabalho dos alunos; se o grupo de alunos deve ser homogêneo ou heterogêneo, e, finalmente, se o desenho de curso deve ser trabalhado pelo professor depois de consultados os alunos e a instituição ou se deve ser negociado com os próprios alunos.

Segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.154), é importante que os professores envolvidos no trabalho de planejar cursos estejam conscientes das

<sup>10</sup> “Quem estará envolvido no processo? (...) Onde acontecerá a aprendizagem? (...) Quando acontecerá a aprendizagem? (...) O que o aluno precisa aprender?(...) Como a aprendizagem será alcançada?”

<sup>11</sup> “questionnaires, analysis of authentic spoken and written texts, discussions, structured interviews, observations, assessments.”

<sup>12</sup> “the learners, people working or studying in the field, ex-students, documents relevant to the field, clients, employers, colleagues, ESP research in the field.”

<sup>13</sup> “parameters that need to be investigated in making decisions about course design.”

“opções e limitações que surgem das expectativas da instituição e dos alunos”<sup>14</sup>, o que, conforme demonstrado por minha experiência, demanda concentração de tempo e esforços.

Também Robinson (1991, p.44) ratifica o desenho de cursos como etapa importante ao se trabalhar com ESP, porquanto esse tipo de curso, com frequência, “requer maior investimento de tempo, recursos - tanto financeiros quanto físicos - por parte dos alunos, professores e administradores”<sup>15</sup>.

Assim, depois de realizada a análise de necessidades, desenha-se o curso com base nos objetivos que foram estabelecidos, levando em conta a habilidade comunicativa a ser enfatizada (Stevens, 1998, p.2), que pode ser compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, ou mesmo uma combinação entre elas, e a área de interesse do aluno, que pode ser relativa, como advoga Ramos (2005, p.112), “à situação na qual o aluno vai atuar (situação-alvo)” ou estar relacionada aos seus objetivos como aluno, como por exemplo, “o que ele sabe o que ele vai precisar saber etc.”. Como expõe a autora, “Isto implica dizer que a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação” (Ramos, 2005, p.113).

A literatura sobre o assunto aponta várias denominações para cursos de ESP. Ilustrando essas denominações, encontro em Robinson (1991, p.2): Inglês para Fins Ocupacionais - *English for Occupational Purposes* - EOP, que se refere ao ensino-aprendizagem voltado às necessidades de trabalho; Inglês para Fins Acadêmicos - *English for Academic Purposes* - EAP, que envolve necessidades de estudo acadêmicas e Inglês para Ciência e Tecnologia - *English for Science and Technology* EST, lembrando, como afirma a autora, que esse está normalmente ligado a ambas as questões: de estudo e de trabalho (Robinson, 1991, p.2).

Outro exemplo mencionado por Robinson (1991, p.4) é o Inglês para Fins Profissionais - *English for Professional Purposes* – EPP, que pode ser subdividido em três áreas: de negócios, social e tecnológica. Entre essas, chamo atenção à primeira, de negócios, pois é uma das áreas da língua inglesa cuja demanda aumentou muito nos últimos anos (Ramos, 2005, p.119).

---

<sup>14</sup> “options and of the limitations arising from institutional and learners expectations.”

<sup>15</sup> “requires a major input of time and resources – both financial and physical – on the part of students, teaching staff and administrators.”

Entre outras características apontadas pela literatura da área de ESP, encontra-se, também, de acordo com Robinson (1991, p.3), que esses cursos são, normalmente, executados dentro de um período específico de tempo, implicando a colaboração e a negociação de todos os envolvidos, como os organizadores, os professores, responsáveis e alunos. Robinson advoga ainda que cursos de ESP são desenhados para adultos em vez de crianças e para aqueles “que estão começando a estudar a língua”.<sup>16</sup>

### 1.2.3 A Abordagem Instrumental no Brasil

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.9), ESP vem sendo desenvolvido em ritmos diversos em diferentes países, e, como encontrado em Ramos (2005, p.115),

Essa abordagem apareceu no país na década de 70 com trabalhos na área de ensino-aprendizagem de francês. Em fins da década de 70, a língua inglesa começou a despertar para essa área.

No Brasil, a PUC-SP foi a Instituição responsável pela implantação de ESP (Celani et al., 1988; Celani, 2009), e, para isso, foi criado, em 1980, o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, doravante, *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental*. De acordo com Celani (2005, p.394), o projeto foi executado entre 1980 e 1989 e tinha como objetivo “melhorar o uso de inglês dos pesquisadores brasileiros, professores e técnicos, especialmente no que diz respeito à leitura de publicações especializadas e técnicas”.<sup>17</sup>

O desenvolvimento do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental* no Brasil se deu por meio de duas fases (Celani et al., 1988, p.4, 5) cujos marcos foram as visitas realizadas a diversas Instituições de Ensino Superior (IES) com o objetivo de investigar a necessidade do projeto, os tipos de cursos que seriam ofertados, os recursos humanos e materiais disponíveis e a chegada dos *Key English Language Teaching Specialists* (KELTS), professores Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott (Celani et al., 1988, p.5; Ramos, 2008, p.70), especialistas no ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental. Esses profissionais vieram para otimizar o cumprimento dos objetivos do *Projeto Nacional Ensino de*

<sup>16</sup> “who are beginning their study of the language”.

<sup>17</sup> “to improve the use of English of Brazilian researchers, science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications”.

*Inglês Instrumental* em conjunto com a equipe de professores brasileiros e, com eles, muitas decisões foram tomadas, as quais, segundo Holmes e Celani (2006, p.112), findaram por nortear os rumos do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental*:

- No central or national textbook would be produced.
- No ready-made 'imported' methodology would be used.
- Materials production would be based on local resources.
- No one-to-one counterparts would be identified or trained.
- A centre of communications would be established.
- The project would be open to the admission of other institutions and people.
- There would be no anxiety to obtain central support at the Ministry of Education.<sup>18</sup>

Como expõem Holmes e Celani (2006, p.111), essas decisões que moldaram a metodologia do projeto foram decisivas para sua sustentabilidade.

Ainda no início do ano de 1980, houve a realização de um evento nacional para discutir as políticas a serem adotadas no *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental* e a inclusão das Escolas Técnicas Federais Brasileiras, posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao projeto (Celani et al., 1988, p.5).

Em se tratando de cursos de ESP que são ministrados no Brasil, uma grande variedade pode ser encontrada, por exemplo: as disciplinas que são oferecidas em muitas instituições de ensino superior, como na PUC-SP; os cursos de Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos presenciais e a distância; a Formação de Professores para a Abordagem Instrumental a distância, assim como diversos outros cursos, como ilustrado por Ramos (2001), Inglês para garçons, Inglês para taxistas, Inglês para engenharia, Inglês para medicina, Inglês para apresentação oral e Inglês para negócios. No contexto da UFAM, alguns cursos de graduação e de pós-graduação tanto *stricto* quanto *lato sensu* incluem em sua matriz curricular ou programa a disciplina Inglês Instrumental, cuja ementa prevê a ênfase na habilidade de compreensão escrita. Ainda como exemplo, menciono, conforme encontrado por

---

<sup>18</sup> "Nenhum livro texto seria produzido. Nenhuma metodologia importada seria usada. A produção de materiais seria baseada em fontes locais. Não seriam identificados ou treinados pares individuais. Um centro de comunicações seria estabelecido. O projeto seria aberto à admissão de outras instituições e pessoas. Não haveria qualquer ansiedade quanto à obtenção de apoio junto ao Ministério de Educação."

meio de pesquisa na *internet*<sup>19</sup>, cursos de inglês para hotelaria e turismo, para realização de *conference calls*, para compreensão de normas técnicas, assim como para quem precisa aprender a escrever *emails* convincentes ou para realizar apresentações orais.

Assim, pelo exposto, concordo com Ramos (2008, p.69) quando afirma que não é possível “apresentar a história de ESP no Brasil sem introduzir a história do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, pois são histórias que não podem ser separadas. Para a autora, “ESP também tem seu lugar no contexto educacional brasileiro. Ele é, agora, uma área bem estabelecida no campo do ensino-aprendizagem de línguas no país [Brasil]”<sup>20</sup> (Ramos, 2008, p.68).

No que se refere à cidade de Manaus, coube à UFAM “o papel de multiplicador dos parâmetros do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental” (Monteiro, 1999, p.26) e, nessa Instituição, a disciplina cunhada Inglês Instrumental é oferecida desde sua implantação, com ênfase na habilidade de compreensão escrita. Esse esclarecimento se faz necessário pelo fato de que a experiência dos participantes da pesquisa foi influenciada por essa escolha, implicando na construção de suas representações acerca da Abordagem Instrumental.

#### 1.2.4 Mitos sobre a Abordagem Instrumental no Brasil

De acordo com Ramos (2005, p.116), à medida que ESP foi desenvolvido no Brasil, criaram-se vários mitos. Portanto, uma vez que alguns desses mitos coincidem com as representações que emergiram quando das respostas dos participantes aos instrumentos de pesquisa, decidi incluir como parte do referencial teórico deste trabalho uma seção que trata do assunto.

Para a autora (Ramos, 2008, p.74), o mito de que “ESP é leitura”<sup>21</sup> é o mais comum nessa área no Brasil e foi criado devido à existência do *Projeto Nacional de Inglês Instrumental*. Como exposto por ela:

---

<sup>19</sup> ECEL ONLINE. ESP courses (Inglês específico) cursos pagos. Disponível em: < <http://ecelonline.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=766>> Acesso em: 10 abr. 2009 e TREINASOLDA. Inglês Instrumental: Compreensão de Normas Técnicas. Disponível em: < <http://infosolda.com.br/treinasolda/curso.asp?arvoreID=63> > Acesso em: 14 jun.

<sup>20</sup> “ESP has also its place in the Brazilian educational context. It is now a well-established area in the field of language teaching and learning in the country.”

<sup>21</sup> “ESP is reading.”

o ensino de leitura foi a única habilidade que recebeu tratamento especial [do projeto]. Logo, por um lado, Instrumental virou sinônimo de curso de leitura e, por outro lado, todo curso dedicado ao ensino-aprendizagem de leitura é Instrumental. (Ramos, 2005, p.116)

Segundo Ramos (2008, p.74), essa atenção do projeto à habilidade da compreensão escrita levou a crer que ESP trabalha apenas com uma habilidade da língua. Em relação ao assunto, remeto-me a uma pesquisa realizada sob a coordenação do Prof. Dr. Lambertus Bogaard, do Setor de Avaliação do Plano Anual de Desenvolvimento do Servidor (PADES), do Estado do Rio Grande do Norte, conforme relatado em Celani (1983). Essa pesquisa, desenvolvida em 1981, tinha como objetivo “verificar a necessidade e a eficiência do ensino de inglês instrumental nas universidades participantes do projeto” (Celani, 1983, p.2) e seus resultados demonstraram que

a necessidade de inglês, particularmente para finalidade de leitura, é indiscutível, quer em relação a um curso determinado, quer para complementação dos estudos (...).

Porém, não é apenas esse mito que existe no meio do ensino-aprendizagem de ESP no Brasil. Além desse, Ramos (2005, p.116-117) aponta mais 7 mitos também relacionados ao ensino-aprendizagem de ESP no Brasil. De acordo com a autora, Instrumental:

- é *mono-skill*;
- é Inglês Técnico;
- não faz uso de dicionário;
- não ensina gramática;
- tem que ser ministrado em português;
- é ensinado apenas depois que o aluno domina o “inglês básico”;
- proporciona uma aprendizagem “manca”.

Ramos (2005, p.118), ao refletir sobre a questão, pergunta-se sobre a possibilidade da desconstrução desses mitos, questiona-se se isto é possível e lança uma pergunta-desafio aos profissionais da área: “sucumbir ou combater o mito?” (Ramos, 2005, p.122). Entendo que, se caso fosse realizada uma pesquisa no meio acadêmico com o objetivo de responder a essa pergunta, seria possível encontrar respostas variadas à questão. Alguns responderiam: para quê combatê-lo? Outros afirmariam: há chance de combatê-lo. Como exemplo, menciono Nunes



(2003) que responde a esse questionamento<sup>22</sup> com a seguinte afirmativa “Meu discurso é em favor do combate aos mitos, descobrindo e desvendando escolhas automatizadas por meio da constante reflexão crítica” (Nunes, 2003, p.356). Sobre o assunto, minha opinião é que combater e/ou desconstruir mitos como esses passa principalmente pela questão da formação de professores, assunto que trato a seguir.

### 1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Esta subseção está dividida em duas partes. Na primeira, exponho algumas iniciativas que existiram e outras ainda existentes na área da formação de professores de inglês instrumental no Brasil, por entender que essas informações possam vir a contribuir para aqueles que trabalham com formação de professores na área. Na segunda, trato de questões que concernem ao papel do professor que atua na área de ESP, uma vez que a teoria apresentada fornecerá bases para muitas das inferências realizadas quando da apresentação dos resultados da pesquisa.

#### 1.3.1 O panorama brasileiro

De acordo com informações obtidas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a formação de professores de línguas estrangeiras é considerada uma das linhas de pesquisa da Lingüística Aplicada (LA). Como encontrado em Gil (2005, p.174),

Ao ampliar o seu escopo para incluir a formação de professores de língua como nova linha de pesquisa, a LA cria uma nova transformação transdisciplinar da área, onde novas questões (por exemplo, as educacionais) começam a ter mais peso.

Como exposto pela autora, a inclusão dessa linha de pesquisa à Lingüística Aplicada não é algo exclusivo do contexto brasileiro, mas um movimento do contexto da LA mundo afora.

No que se refere à formação de professores de ESP, encontro em Celani et al. (1988) que, como um dos objetivos do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental*, essa formação foi viabilizada por meio de seminários locais, regionais,

---

<sup>22</sup> Essa pergunta foi lançada por Ramos em uma das palestras do XVI Seminário Nacional de Inglês Instrumental e IV Seminário Nacional de Línguas Instrumentais realizados em Goiânia/GO (2002).

nacionais; palestras de especialistas vindos da Inglaterra; curso de três meses em Lancaster e Aston, Inglaterra, de mestrado e doutorado na PUC-SP, além da formação conduzida informalmente pelos KELTS (Celani et al., 1988, p.83).

Como outra iniciativa com vistas à formação de professores na área, Ramos (2009, p.40) aponta a inclusão, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, da disciplina *Metodologia de Línguas Instrumentais* que, segundo a autora, ficou conhecida como “curso de julho” (Ramos, 2009, p.40) porque era oferecido no período de férias.

Mesmo com o término do projeto, em 1989, a PUC-SP continuou a oferecer o curso de julho, denominando-o *Buscando Novos Caminhos: Inglês Instrumental* (Ramos, 2009, p.41) e oferecendo-o por meio da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE).

Desde 2001, quando o curso parou de ser ministrado<sup>23</sup> (Ramos, 2009, p.40), as opções de formação específica de professores para a área da Abordagem Instrumental têm sido as expostas a seguir.

A primeira, uma disciplina oferecida a partir de 1999 pelo LAEL, cunhada inicialmente *Abordagem Instrumental e o Ensino-aprendizagem de Línguas* e, no primeiro semestre de 2008, como *Línguas para Fins Específicos: Ensino-aprendizagem em Contextos Presencial e Digital*, quando tive a oportunidade de cursá-la como requisito ao cumprimento de parte dos créditos deste curso de mestrado.

A segunda, uma iniciativa da Universidade Federal do Mato Grosso (UFTM), que promoveu entre março de 2002 e fevereiro de 2003, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Esther Maxine Threw, uma das precursoras do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* na UFMT, um curso de Pós-Graduação em nível *lato sensu* com a carga horária de 375h/a.

A terceira opção para formação de professores na Abordagem Instrumental se deu com o *Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, doravante ESPtec, coordenado pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos no período de 2004 a 2006. Esse projeto, desenvolvido pelo Grupo

---

<sup>23</sup> Esse curso passou a ser oferecido novamente pela PUC-SP a partir de março de 2009 na modalidade a distância, via COGEAE, com o título “*Inglês Instrumental: Formação Online de Professores*”, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

de Pesquisa GEALIN e financiado pela Vitae, teve como objetivo proporcionar a formação para professores de Inglês Instrumental que atuam nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e teve a duração de vinte e quatro meses. De acordo com Ramos et al. (2006), o projeto visava à criação e implementação de seis centros de excelência na Abordagem Instrumental, nos quais seriam formados professores para serem os responsáveis pela capacitação dos docentes de língua inglesa, para que se tornassem em seus contextos,

agentes de multiplicação dos princípios da Abordagem Instrumental para o conjunto do sistema de educação profissional do país. (Relatório Técnico Final do Projeto ESPtec, 2006).

A quarta iniciativa de formação na área de ESP a ser mencionada é a experiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresentada por Figueiredo (2009). Segundo a autora, essa Instituição tem promovido cursos de formação de professores de Inglês Instrumental que incluem disciplinas ministradas em cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* e cursos para professores da rede estadual de ensino público (Figueiredo, 2009, p.95). Quanto ao Curso de Letras da UFU, a autora especifica que a formação foi oferecida por meio das disciplinas “Língua Inglesa Instrumental (60 horas), Metodologia do Ensino de Língua Inglesa 2 (90 horas) e Prática de Ensino de Língua Inglesa 2 (90 horas)” (Figueiredo, 2009, p.96).

Outras opções para formação específica de professores para a área da Abordagem Instrumental são o curso *Inglês Instrumental: Formação online de Professores*, oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUC – SP; a disciplina oferecida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, *O enfoque instrumental e o ensino de inglês* ao Curso de Letras dessa instituição; as disciplinas oferecidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Práticas de Ensino I, II e III* ao Curso de Letras dessa instituição, os módulos *Inglês para Fins Específicos e Abordagem instrumental para o ensino de Línguas*, oferecidos no curso de aperfeiçoamento em *Língua Inglesa* da Universidade Metodista de São Paulo, além dos freqüentes mini-cursos e oficinas oferecidos nos seminários e eventos da área de Lingüística Aplicada e de Ensino-Aprendizagem de Línguas, mais especificamente nos seminários nacionais de inglês instrumental e de línguas instrumentais.

Encerrando esta subseção, faz-se necessário ressaltar que não era objetivo deste trabalho realizar uma pesquisa formal, de âmbito nacional, para se conhecer as iniciativas existentes voltadas à formação de professores de ESP. Assim, as informações expostas foram baseadas na literatura existente sobre o assunto.

### 1.3.2 O papel do professor de Inglês Instrumental

Início esta subseção, explicando sob que ponto de vista é entendido o termo “papel” neste trabalho. Para tanto, recorro a Widdowson (1990, p. 181), que, ao discorrer sobre o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno, apresenta a seguinte definição:

It can be defined, generally, as a part people play in the performance of social life. Roles, whether achieved or ascribed, are kinds of conventional script, or prescript, which constrain the individual person to assume a persona in conformity to normal and expected patterns of behaviour<sup>24</sup>

Feito esse esclarecimento, apresento a exposição que segue, baseada em autores da área da Abordagem Instrumental, mais especificamente, alguns que teorizam acerca de questões do ensino-aprendizagem de ESP. Ao final, procuro expor, de forma sistematizada, minhas conclusões a respeito do assunto.

No que se refere ao papel do professor de ESP, Robinson (1991, p.79) indica que, devido à grande variedade de instituições que oferecem cursos dessa natureza, não há uma descrição ideal do papel desse professor.

Ainda sobre esse assunto, encontro em Strevens (1988, p.8) a seguinte consideração:

Who is the ESP teacher? Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found himself required to teach students with special purposes. The experience is often a shock!<sup>25</sup>

Ilustrando essa afirmação do autor, remeto-me à minha própria prática, pois, até ingressar no quadro de professores do Departamento de Línguas e Literaturas

---

<sup>24</sup> “Pode ser definido, geralmente, como parte do que as pessoas desempenham ao atuarem na vida social. Papéis, se alcançados ou atribuídos, são tipos de *script* convencional, ou prescrito, o que restringe o indivíduo a assumir uma pessoa em conformidade aos padrões de comportamento normais e esperados.”

<sup>25</sup> “Quem é o professor ESP? Quase sempre ele ou ela é um(a) professor(a) de inglês geral que inesperadamente se viu requisitado a ensinar alunos com necessidades específicas. A experiência é freqüentemente um choque!”

Estrangeiras da UFAM, minha experiência como docente era voltada às aulas de inglês geral, como já relatado na Introdução deste trabalho. Assim, ratifico ter tido o sentimento de choque mencionado pelo autor, o qual acredito, já foi vivido por alguns colegas da área.

Segundo Robinson (1991, p.80), “o professor de ESP é um professor e muitos autores concordam que as qualidades para ensinar, tanto geral quanto especificamente, também são necessárias para o ESP”<sup>26</sup> Quanto à questão, encontro em Monteiro (1999, p.49) que “um profissional de inglês instrumental deve ser, antes de tudo um bom profissional de inglês geral”. Como comenta a autora, o que acontece muitas vezes é que alguns professores, a despeito de serem proficientes na língua inglesa, não gostam de ministrar aulas da disciplina Inglês Instrumental porque lhes falta formação específica na área de ESP e, conforme constatado por ela, mesmo entre profissionais que se consideram experientes, há sentimentos de insegurança ao terem que atuar como professores dessa especialidade, uma vez que não receberam formação específica para tal. Assim, baseada em minha experiência, afirmo que, muitas vezes, o que acontece com o professor que atua na área de ESP é o mesmo que ocorre com qualquer profissional ao se deparar com o novo, com o inusitado: uma insegurança que, normalmente, é vencida com o decorrer do tempo e, no caso do professor, com a crescente prática de sala de aula e com a frequência em cursos de formação.

Retomando a discussão, Deyes (1980, p.58-59) advoga que o professor de ESP

must assume the role of ‘empathiser’, first seeing things from the students’ perspective before leading them towards an ESP approach.<sup>27</sup>

Sobre essa questão, a experiência tem demonstrado que não apenas o professor de ESP, mas qualquer profissional que atue na área educacional deve exercer esse papel de empatizador, ou seja, aquele que se coloca no lugar do aluno, sentindo o que esse sente, procurando compreendê-lo.

Como destaca Robinson (1991, p.81), não é apenas ensinar o que faz o professor de ESP. A ele, são atribuídos outros papéis como o de consultor que

---

<sup>26</sup> “the ESP teacher is a teacher and many writers agree that the qualities of good teaching generally, and of language teaching specifically, are also required for ESP.”

<sup>27</sup> “deve assumir o papel de ‘empatizador’, olhando, primeiramente, da perspectiva dos alunos antes de conduzi-los em direção à abordagem de ESP.”

procura conhecer as necessidades dos alunos para poder planejar cursos, dar suporte, coordenar e administrar, atividades que, como coloca a autora, demandam uma equipe que trabalhe sintonizada (Robinson, 1991, p.81). Encontro também, em Garrido, Rodrigues e Costa (1988, p.6), que, por ter que desempenhar um papel de “consultor de habilidades lingüísticas em vez daquele de conhecedor autoritário e poderoso de outras metodologias”<sup>28</sup>, o professor de ESP findou por adquirir a habilidade de criar oportunidades para que os alunos se adaptem a um novo contexto de sala de aula, procurando desenvolver seu trabalho com vistas à integração aluno-professor.

Outra habilidade exigida do professor de ESP, mencionada por Robinson (1991, p.81), é a diplomacia necessária ao conduzir uma análise de necessidades, realizada com o objetivo de “obter informações que precisa, ter acesso ao ambiente de trabalho dos estudantes, obter documentos autênticos”<sup>29</sup> (Robinson, 1991, p.81). Essa diplomacia também deverá ser usada quando da negociação para que, ao tratar com empregadores e responsáveis, o professor promova a aceitação dos cursos de ESP (Robinson, 1991, p.81).

Corroborando essa idéia do papel de negociador, encontro em Garrido, Rodrigues e Costa (1988, p.7) que o professor de ESP deve procurar conciliar interesses e experiências dos alunos com as atividades de aprendizagem. Sobre essa questão, minha experiência como ministrante da disciplina Inglês Instrumental na UFAM tem demonstrado que o papel de negociador do professor de ESP é freqüentemente desempenhado. Seja em relação ao planejamento da disciplina ou no dia a dia com os alunos, o professor está sempre negociando.

Dando seqüência, Robinson (1991, p.81) expõe que o professor ao planejar cursos de ESP deve ser capaz de

select, in a principled way, the language items, or discourse features, or elements of the disciplinary culture which need to be taught<sup>30</sup>.

Para Robinson (1991, p.81), uma vez planejado o curso, a etapa seguinte é a da elaboração de material didático, da avaliação e aplicação de testes, cabendo

---

<sup>28</sup> “consultant of linguistic difficulties rather than that of the authoritarian powerful ‘connoisseur’ of other methodologies.”

<sup>29</sup> “to gain the information one needs, to gain access to the students’ work environment, to obtain authentic documents.”

<sup>30</sup> “selecionar, de maneira relevante, os itens da língua ou características do discurso ou elementos da cultura que devem ser ensinados.”

também ao professor de ESP escrever relatórios sobre os alunos. Para a autora, não é fácil ser professor de ESP e um dos requisitos seriam “flexibilidade e a disponibilidade para tentar novas abordagens e métodos”<sup>31</sup> (Robinson, 1991, p.96). Compartilhando essa visão, Ramos (2007) também advoga o professor de ESP como elaborador de material didático dotado de flexibilidade e criatividade.

Segundo Ramos (2001, 2005, 2007), ao trabalhar com a Abordagem Instrumental, o professor acaba virando um pesquisador, um *designer* de cursos, um elaborador e/ou avaliador de materiais. Como expressa a autora, o professor “vira parceiro, eu dou aquilo que sei e o aluno dá aquilo que sabe. Então é uma troca nesse sentido, é um parceiro” (Ramos, 2001). Segundo a autora, é importante, ainda, que esse professor tenha formação tecnológica para atuar nas novas ambientações que são exigidas no mundo contemporâneo (Ramos, 2007). A autora aponta, também, algumas implicações decorrentes da utilização da Abordagem Instrumental no papel do professor dessa área. Dessa forma, segundo Ramos (2005, p.114),

Por um lado, o professor de Instrumental precisou tornar-se pesquisador, *designer*, avaliador de material didático, pois era obrigado a procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para as condições da sua sala de aula. Por outro lado, passou a ser colaborador e cooperador, já que as experiências tinham que ser compartilhadas e conhecimentos negociados.

Outra qualidade intrínseca ao papel do professor que atua na área de ESP, como advoga Celani (1998, p.236), é que nesse contexto de ensino-aprendizagem, ele deve atuar como mediador mais experiente, uma vez que o aluno é quem, normalmente, tem o conhecimento da área em que atua. Isso, como afirma Celani (1988, p.236) requer “uma mudança na relação professor-aluno.”<sup>32</sup> Aparentemente, isso demanda do professor uma atitude de humildade para reconhecer que pode, muitas vezes, aprender com o aluno.

Resumindo e procurando sistematizar as informações apresentadas, o papel do professor de ESP, mencionado na literatura sobre o assunto, inclui: ser, antes de tudo, um professor e um professor de inglês geral proficiente, com formação específica na área; empatisador; consultor; conhecedor das necessidades dos alunos; planejador de curso; coordenador e administrador de atividades; diplomata,

<sup>31</sup> “flexibility – and a willingness to try news approaches and methods.”

<sup>32</sup> “a shift in teacher-student relationship.”

negociador; selecionador de itens da língua; dos traços discursivos e de elementos culturais que precisam ser ensinados; elaborador de material didático, adequando-o de acordo com o nível dos alunos; avaliador de material didático; elaborador e aplicador de testes; redator de relatório a respeito dos alunos e do curso; pesquisador; parceiro do aluno; mediador e um profissional flexível.

A literatura sobre o assunto aponta e minha experiência demonstra que a maioria das qualidades acima mencionadas são, na verdade, exigidas de qualquer professor, não necessariamente apenas dos que atuam na área de ESP. No entanto, algumas dessas qualidades se destacam como peculiares ao papel do professor da área, são elas: pesquisador; analista e conhecedor das necessidades dos alunos; *designer* de cursos; elaborador e avaliador de material didático. Entre essas, Ramos (2007) aponta duas como sendo distintivas: que saiba realizar uma análise de necessidades e que seja um *designer* de curso. Como enfatiza a autora, o caminho é a formação pré e em serviço que leve em conta contextos de ensino-aprendizagem não somente presenciais, mas tecnológicos, com vistas a um desenvolvimento contínuo dos profissionais que atuam na área.

Face ao exposto, percebe-se a importância de formação específica na área para os professores que vão atuar com ESP e, concluindo este capítulo, faço minhas as palavras de Strevens (1988, p.10) para quem

the essential point is that becoming an effective teacher of ESP requires more experience, additional training, extra effort, a fresh commitment, compared with being a teacher of General English.<sup>33</sup>

Assim, neste capítulo, foi apresentado o aporte teórico que fundamentou a redação deste trabalho, discutido em três seções: Representações; Abordagem Instrumental e Formação de Professores de Inglês Instrumental. A seguir, apresento o Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa.

---

<sup>33</sup> “o essencial é que, tornar-se um professor de ESP eficiente, requer mais experiência, formação adicional, esforço extra e um compromisso renovado, se comparado a um professor de inglês geral”.



## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Nele, são expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para coleta de dados, os procedimentos dessa coleta e os procedimentos de análise dos dados.

### 2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Conforme apresentado na Introdução deste trabalho, optou-se por um estudo de caso, porque, de acordo com Stake (1998, p.88), esse é um meio bastante prático e de grande potencial para se desenvolver pesquisas no campo da Lingüística Aplicada. Baseei minha escolha também em Johnson (1992, p.83), para quem a metodologia de estudo de caso é flexível, portanto, formulada para se adequar ao propósito que se pretende estudar. Segundo a autora,

Case studies are most often primarily qualitative, although they often involve the quantification of some information. They are usually primarily naturalistic, relying on the collection of naturally occurring data. In addition, however, various procedures may be used to elicit data. Case studies are usually descriptive in that they describe phenomena, or they may go beyond description to contextual interpretation.<sup>34</sup>

Como advoga Johnson (1992, p.83), estudos de caso podem ser realizados por um período breve ou ser longitudinais, como requerem aqueles sobre aquisição de segunda língua.

De acordo com Stake (1998, p.86), um estudo de caso não é

a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it

---

<sup>34</sup> “Estudos de caso são, freqüentemente, principalmente qualitativos, embora muitas vezes envolvam a quantificação de algumas informações. Normalmente, são essencialmente naturalísticos e baseiam-se na coleta de dados que ocorrem naturalmente. Entretanto, além disso, vários procedimentos podem ser utilizados para extrair dados. Estudos de caso são geralmente descritivos, no sentido que descrevem fenômenos, ou podem ir além da descrição, para a interpretação do contexto.”

in many ways. (...) The name case study is emphasized by some of us because it draws attention to the question of what specifically can be learned from the single case.<sup>35</sup>

Stake (1988, p.86) ainda acrescenta que o estudo de caso tem um comportamento padrão, é consistente e tem uma seqüência. Segundo ele, uma vez que diferentes pesquisas têm diferentes propósitos, podem ser identificados três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo, detalhados a seguir (Stake, 1998, p.88).

O primeiro, intrínseco, não tem como propósito entender um construto teórico abstrato ou um fenômeno genérico, tampouco a construção de uma teoria. É um estudo realizado devido a interesses intrínsecos de alguém, no caso, o pesquisador, que quer entender melhor um caso particular.

O segundo, instrumental, tem como foco um caso particular de interesse secundário, é utilizado para fornecer *insights* a uma questão ou para o refinamento de uma teoria, desempenhando, assim, um papel de apoio à compreensão. Em um estudo de caso instrumental, o contexto é verificado em profundidade e suas atividades são examinadas de forma minuciosa.

Por fim, coletivo, no qual os pesquisadores com menos interesses em casos particulares, estudam casos conjuntos, para conhecer um fenômeno, sua população ou condição. Esse tipo de estudo de caso coletivo não é o estudo de uma coleção de casos, mas, sim, um estudo instrumental estendido a vários casos que podem ser similares ou desiguais, conter redundância ou variar. Como afirma Stake (1998, p.89), esses estudos de caso são escolhidos porque se acredita que sua compreensão conduzirá a um melhor entendimento e teorização sobre muitos casos.

No que se refere aos tipos de estudos de caso mencionados, esta pesquisa é um estudo de caso intrínseco, uma vez que não pretendeu construir teorias, mas investigar um contexto particular, o de meu trabalho, a fim de conhecer as representações de um grupo de professores sobre uma determinada abordagem do ensino-aprendizagem de línguas.

Encerrando esta subseção, recorro a Chizzotti (2006, p.136), para quem estudos de caso são utilizados para investigações em escolas, empresas e em

---

<sup>35</sup> “uma opção metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado. Escolhe-se estudar o caso. Pode-se estudá-lo de diversas maneiras. O nome estudo de caso é enfatizado por alguns de nós porque chama a atenção para a questão de saber o que especificamente pode ser aprendido a partir de um único caso.”

comunidades que reúnem um grupo relativamente homogêneo de pessoas, sempre levando-se em conta um aspecto contemporâneo e do cotidiano dessas organizações. Minha pesquisa, portanto, adequa-se a essas condições, uma vez que reúne um grupo de professores relativamente homogêneo de uma determinada instituição que ministram ou ministraram, recentemente, uma mesma disciplina. O importante, como recomenda Chizzotti (2006, p.138), é o pesquisador elaborar um plano bem apurado que favoreça a execução dos trabalhos, evitando interferências emocionais à análise.

## 2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A UFAM oferece, na cidade de Manaus, 57 cursos de graduação e, entre esses, o de Letras, composto por quatro cursos distribuídos em dois Departamentos Acadêmicos. O primeiro, o Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP), abriga o Curso de Letras – Língua Portuguesa e o segundo, o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) é composto por três cursos: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa. Esse último, o Curso de Letras – Língua Inglesa, é o contexto deste trabalho de pesquisa, uma vez que é o responsável pela oferta da disciplina Inglês Instrumental para os cursos da UFAM.

### 2.2.1 A disciplina Inglês Instrumental

Entre as disciplinas ofertadas pelo Curso de Letras – Língua Inglesa da UFAM encontram-se as obrigatórias e optativas do próprio curso e as obrigatórias e optativas de outros cursos, que são oferecidas conforme a demanda, como de praxe em qualquer curso de graduação. Entre essas obrigatórias ou optativas oferecidas aos demais cursos há a disciplina Inglês Instrumental, ministrada com ênfase na habilidade da compreensão escrita e que foi criada pelos professores do DLLE, quando da adesão da UFAM ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras no final dos anos 70 (Monteiro, 1999, p.22).

Essa disciplina é ministrada para os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Estatística, Matemática-Bacharelado e Matemática-Licenciatura, Biblioteconomia, Farmácia, Medicina, Odontologia e Ciências Biológicas, com carga horária que varia

entre 60 e 75 h/a, ministradas, de forma presencial, no ambiente do próprio curso que a requisita.

Portanto, com o intuito de complementar as informações expostas, apresento, no quadro abaixo, a ementa, os objetivos e as estratégias de ensino-aprendizagem que constam no Plano de Curso da disciplina “Inglês Instrumental”, de 2006, 2007 e 2008, anos em que os participantes desta pesquisa ministraram as aulas na Instituição:

<p><b>Ementa:</b> estudo do discurso em textos autênticos de interesse geral e específico: noções e funções do texto. Estratégias de leitura. Análise do sistema lingüístico-gramatical da Língua Inglesa. Estudo de informação contida em gráficos, quadros estatísticos e diagramas.</p>
<p><b>Objetivo geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacitar os alunos a usar devidamente as técnicas e estratégias de leitura que lhes facilitem a compreensão de textos de interesse geral e específico de sua área acadêmica.</li> </ul>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Ao final do curso, os alunos deverão estar habilitados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ler um texto rapidamente para obter a idéia geral (<i>skimming</i>);</li> <li>• ler um texto rapidamente para localizar informações específicas (<i>scanning</i>);</li> <li>• ler um texto cuidadosamente para encontrar os pontos gramaticais;</li> <li>• ler um texto detalhadamente para total compreensão;</li> <li>• ler um texto cuidadosamente para fazer julgamentos críticos;</li> <li>• ativar o conhecimento prévio na leitura;</li> <li>• saber como o texto é organizado;</li> <li>• reconhecer os diferentes níveis de compreensão do texto.</li> </ul>
<p><b>Estratégias de ensino-aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exploração de textos extraídos de livros, revistas, jornais, <i>internet</i> e exercícios;</li> <li>• aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupos e seminários;</li> <li>• abordagem instrumental com concentração na leitura;</li> <li>• estudo de textos, considerando-se as estratégias de leitura (<i>skimming - scanning - seletividade</i>) e as habilidades lingüístico-gramaticais (vocabulário, gramática, etc);</li> <li>• utilização de artigos da área dos alunos.</li> </ul>

Quadro 1: Ementa, objetivos e estratégias da disciplina Inglês Instrumental da UFAM (cf. Plano de Curso)

### 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de iniciar a pesquisa, procurei a chefia do DLLE da UFAM para levantar informações acerca dos professores do Curso de Letras – Língua Inglesa, lotados nesse Departamento Acadêmico, que eram responsáveis por ministrar a disciplina Inglês Instrumental. Foi-me passada, então, a informação que, do total de 11 profissionais lotados no quadro, todos os 5 professores substitutos que estavam atuando em 2008, ministraram-na. Os demais professores, 6 do quadro permanente, não tiveram essa incumbência. Procurei saber, então, quem foram os ministrantes da disciplina nos anos anteriores, 2007 e 2006. Foi-me repassado o número de 5 professores, todos substitutos, e, a despeito de esses professores não estarem mais trabalhando na instituição, uma vez que seus contratos já haviam sido encerrados, ainda assim, optei por incluí-los na pesquisa por entender que quanto maior o número de participantes, maior o de dados. Cabe ressaltar que não seria viável incluir todos os professores que ministraram a disciplina Inglês Instrumental desde quando foi implementada na UFAM no final dos anos 70. Primeiro, porque, em se tratando dos professores do quadro permanente do DLLE da UFAM que ministraram a disciplina, esses ou estão aposentados ou voltaram as suas carreiras em outras áreas do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo, porque, como o contrato de um professor substituto é de dois anos, seria inviável, em termos de tempo para a execução da pesquisa, envidar esforços para encontrar todos os profissionais que a ministraram nos últimos anos.

Dessa forma, os participantes da pesquisa seriam os 10 professores substitutos que ministraram a disciplina Inglês Instrumental na UFAM nos anos de 2006, 2007 e 2008. No entanto, como um dos professores respondeu apenas ao primeiro instrumento, o questionário perfil (Anexo 1), decidi, por razões óbvias, não incluí-lo na pesquisa. Assim, apresento por meio do quadro abaixo, os 9 participantes com seus respectivos pseudônimos, tendo ao lado, o(s) ano(s) em que ministraram a disciplina na UFAM:

Participantes	Período em que ministrou a disciplina Inglês Instrumental na UFAM
Andréa	2008
Diana	2007 e 2008
Flora	2006 e 2007
Heraldo	2006 e 2007
Irene	2008
Júlia	2006
Raquel	2008
Saulo	2006
Sofia	2008

**Quadro 2: Participantes da pesquisa e períodos em que ministraram a disciplina**

A seguir, apresento, um a um, os resumos dos perfis dos 9 participantes da pesquisa, obtidos por meio do primeiro instrumento aplicado, o questionário perfil (Anexo 1), conforme detalhado na seção 2.4 adiante, na qual exponho os instrumentos de coleta de dados.

Andréa tem entre 26 e 35 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (2001) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição (2004); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 7 anos, e no exterior (1 curso intensivo de 1 mês nos Estados Unidos); não estudou com professor particular; tem 1 certificado de proficiência (*Test of English as a Foreign Language - TOEFL*); leciona inglês há 11 anos; não exerce outra profissão e participa de eventos nas áreas de Educação, Lingüística Aplicada e Ensino-aprendizagem de Línguas.

Diana tem entre 26 e 35 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (2005) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição (2008); estudou inglês na graduação; não estudou em cursos de idiomas nem no exterior; não estudou com professor particular; não tem certificado de proficiência; leciona inglês há 6 anos; não exerce outra profissão e não participa de eventos.

Flora tem entre 46 e 55 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (1981) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela

mesma instituição (2001); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por mais de 10 anos, e no exterior (2 cursos – um *Senior*, de 6 meses, nos EUA, e outro de *Business e Conversation*, de 1 ano, na Inglaterra); não estudou com professor particular; tem 3 certificados de proficiência (Michigan, TOEFL e *Certificate of Proficiency in English – CPE*); leciona inglês há 30 anos; exerce outra profissão (administradora de empresas) e não participa de eventos.

Heraldo tem entre 36 e 45 anos, é licenciado em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (1992) e especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE (2001); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 6 anos; não estudou no exterior nem com professor particular; tem 1 certificado de proficiência (TOEFL); leciona inglês há 23 anos; exerce outra profissão (professor de Jiu-Jitsu) e participa de eventos nas áreas de Educação e Ensino-aprendizagem de Línguas. Foi o único participante que afirmou ter frequentado um curso de formação em Abordagem Instrumental.

Irene tem entre 26 e 35 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela Escola Superior Batista da Amazônia – ESBAM (2005) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela UFAM (2008); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 5 anos; não estudou no exterior nem com professor particular; não tem certificado de proficiência; leciona inglês há 8 anos; não exerce outra profissão e participa de eventos nas áreas de Educação e Ensino-aprendizagem de Línguas.

Júlia tem entre 26 e 35 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela ESBAM (2005) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela UFAM (2008); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 7 anos; estudou no exterior (6 meses no Ensino Médio); não estudou com professor particular; tem 3 certificados de proficiência (*First Certificate in English - FCE*, *Teaching Knowledge Test I (TKT)* e *TKT II*); leciona inglês há 16 anos; não exerce outra profissão e participa de eventos nas áreas de Educação, Lingüística Aplicada e Ensino-aprendizagem de Línguas.

Raquel tem entre 26 e 35 anos, é Bacharel em Administração – Comércio Exterior pelo Centro Universitário de Ensino Superior da Amazônia - CIESA (2002), licenciada em Letras – Língua Inglesa pela UNINORTE (2007); especialista em Gerência de Marketing & Negócios pelo CIESA (2005) e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela UFAM (2008); estudou inglês na graduação e em escolas de

idiomas, por 5 anos; não estudou no exterior; não estudou com professor particular; não tem certificado de proficiência; leciona inglês há 14 anos; exerce outra profissão (analista financeira) e não participa de eventos.

Saulo tem entre 36 e 45 anos, é licenciado em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (1999) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição (2004); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 6 anos; não estudou no exterior; não estudou com professor particular; não tem certificado de proficiência; leciona há 23 anos; não exerce outra profissão e não participa de eventos.

Sofia tem entre 26 e 35 anos, é licenciada em Letras – Língua Inglesa pela UFAM (2000) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição (2001); estudou inglês na graduação; em escolas de idiomas, por 5 anos; não estudou no exterior; estudou com professor particular; não tem certificado de proficiência; leciona inglês há 10 anos; não exerce outra profissão e participa de eventos nas áreas de Educação, Lingüística Aplicada e Ensino-aprendizagem de Línguas.

Em resumo, dos 9 participantes da pesquisa, todos exercem ou exerciam, na época da pesquisa, o cargo de professor substituto no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeira da UFAM; 7 são do sexo feminino e 2 do masculino. Quanto à idade, 6 têm entre 26 e 35 anos, 2 têm entre 36 e 45 anos e 1 tem entre 45 e 55 anos. Todos são graduados em Letras – Língua Inglesa, sendo que 6 obtiveram o título na Universidade Federal do Amazonas (UFAM); 2 na Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) e 1 no Centro Universitário do Norte (UNINORTE).

Nenhum dos participantes tem curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas todos o cursaram em nível de *lato sensu*: 7 têm especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, 1 em Metodologia do Ensino Superior e 1 em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e em Gerência de Marketing & Negócios.

Com exceção de 1 participante, 8 estudaram inglês, além da graduação, também em escolas de idiomas no Brasil e, desses 8, 1 estudou com professor particular e 3 estudaram no exterior.

Dos 9 professores, 4 têm certificado de proficiência em língua inglesa: 2 têm TOEFL, 1 tem Michigan, TOEFL e CPE e 1 tem FCE, TKT I e TKT II.

Quanto ao tempo de docência, 1 leciona inglês há 6 anos, 1 há 8 anos, 1 há 10 anos, 1 há 11 anos, 1 há 14, 1 há 16 anos, 2 há 23 anos e 1 há 30 anos. Além da



docência, 3 professores exercem outra profissão, de administrador de empresa, professor de Jiu-Jitsu e analista financeiro.

Quando questionados se costumam freqüentar seminários ou congressos, 5 participantes afirmaram que sim. Desses 5, 3 afirmaram participar de eventos nas áreas de Educação, Lingüística Aplicada, Ensino-aprendizagem de Línguas e 2 nas áreas de Educação e Ensino-aprendizagem de Línguas.

Em relação à formação na área, apenas 1 participante freqüentou um curso voltado para a Abordagem Instrumental.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Como instrumentos de coleta dos dados, foram utilizados dois questionários, o perfil e o investigativo.

A escolha desse instrumento foi motivada pelo fato de ter tido que optar por um instrumento de aplicação simplificada, uma vez que não me encontraria próxima ao contexto de pesquisa durante a maior parte do tempo em que freqüentei o curso de mestrado. Essa escolha também se baseou em Nunan (1992, p.143), que afirma que as informações coletadas por meio de questionários podem ser quantificadas mais facilmente.

Quanto às perguntas, ambos os questionários foram confeccionados com perguntas abertas e fechadas. Sobre o assunto, Cerro, Bervian e Silva (2007, p.53) colocam que

As perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e analisar. As perguntas abertas, destinadas à obtenção de respostas livres, embora possibilitem recolher dados ou informações mais ricos e variados, são codificadas e analisadas com mais dificuldade.

Então, mesmo consciente dessa dificuldade que as perguntas abertas ofereceriam para posterior organização e análise, ainda assim preferí-las, por entender que elas seriam importantes para captar informações adicionais assim como representações dos participantes sobre as questões de pesquisa do trabalho.

No que concerne ao questionário perfil (Anexo 1), esse teve como objetivo levantar informações para que fosse traçado o perfil do professor participante da pesquisa e foi elaborado com base em um instrumento utilizado no Projeto

*Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico (ESPtec)*, coordenado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos no período de 2004 a 2006 na PUC-SP. Como o instrumento utilizado por esse projeto tinha como objetivo investigar questões relativas a professores que trabalham com a Abordagem Instrumental, decidi utilizá-lo como norteador para elaborar o questionário perfil desta pesquisa, levando em conta, também, informações extraídas da literatura e sugestões recebidas durante as aulas dos seminários de orientação.

O questionário perfil constou de 13 perguntas, abertas e fechadas, que procuravam levantar informações pessoais, profissionais, sobre formação acadêmica, continuada e a frequência em eventos e foi pilotado com três ex-alunos.

O questionário investigativo (Anexo 2) teve como objetivo obter respostas às perguntas de pesquisa estabelecidas no início do trabalho e foi elaborado com base em instrumentos já existentes (Carazzai e Gil, 2007; Branco, 2005; Monteiro, 1999). Esse questionário constou de 12 perguntas, abertas e fechadas e foi dividido em duas partes: a primeira constou de quatro perguntas que focalizavam questões pessoais; a segunda parte objetivava obter informações sobre o conhecimento que os participantes tinham sobre a abordagem, o uso que dela faziam ou fazem, o que trabalham ou trabalhavam dentro dessa abordagem, os perfis e papéis do professor e do aluno e diferenças sobre ser professor de inglês geral e professor de inglês instrumental. Assim como o questionário perfil, esse também foi pilotado com três ex-alunos.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

No que concerne ao *modus operandi* da aplicação dos instrumentos, a coleta se deu da maneira que segue. Depois de obtida a informação, junto ao DLLE da UFAM, do nome dos professores ministrantes da disciplina Inglês Instrumental, enviei para o endereço eletrônico de cada um, primeiramente, convite e pedido de consentimento para participar da pesquisa. Após receber o aceite, enviei o questionário perfil. Depois de obtidas as respostas do primeiro questionário, enviei, em seguida, também por *e-mail*, o questionário investigativo. No que se refere a esse instrumento, o processo de retorno das respostas foi um pouco mais demorado, o que é justificado pela sua natureza, uma vez que incluía mais

perguntas abertas que demandavam mais tempo e empenho na elaboração das respostas.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas dos participantes aos dois instrumentos de pesquisa utilizados: o questionário perfil e o investigativo. Para analisá-los foram utilizados os procedimentos propostos pela análise de conteúdo com base em Bardin (2008) e Chizzotti (2006), conforme exposto a seguir.

De acordo com Chizzotti (2006, p.113),

A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

Para o autor, esse tipo de análise considera a palavra, termo ou lexema como a menor unidade textual, sendo permitida a análise de sua frequência. Assim, segundo Chizzotti (2006, p.117), as palavras podem ser agrupadas em categorias, ou seja, em conceitos ou atributos, conferindo “unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado”. Corroborando essa explicação, Bardin (2008, p.199) afirma que essa análise “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos”. Como exemplo de categorização, a autora oferece a análise temática como sendo “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2008, p.199).

Assim, com base nesses pressupostos, procurei, em um primeiro momento, reunir as informações obtidas por meio dos instrumentos em um único arquivo, pergunta a pergunta com respectivas respostas. Esse procedimento facilitou a visualização do todo, contribuindo para a concatenação das idéias expostas.

No segundo momento, o da exploração do material, efetuei diversas leituras dos dados e levei-os à discussão durante as aulas dos seminários de orientação e pesquisa com o objetivo de submetê-los a outros olhares que não o meu. Além disso, essas leituras e discussões possibilitaram e auxiliaram a decompor as

respostas em unidades léxicas e/ou temáticas, codificando-as em categorias relacionadas ao:

- ensino-aprendizagem na Abordagem Instrumental;
- papel do professor, e
- papel do aluno.

Finalmente, no terceiro momento, realizei as inferências, propondo as interpretações que possibilitassem responder às perguntas de pesquisa estabelecidas na introdução do trabalho.

Enfim, com o objetivo de viabilizar a apresentação dos resultados, as representações foram divididas em dois blocos: o primeiro compreendeu as representações dos participantes da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental e o segundo, suas representações acerca do papel do professor e do aluno inseridos nesse mesmo contexto.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia adotada para a condução da pesquisa e foram expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos que foram utilizados para realizar a coleta e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A seguir, apresento o Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados.

## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa, baseando-me na fundamentação teórica apresentada no capítulo 1, assim como nos autores que utilizei para nortear os procedimentos da análise dos dados, exposta no capítulo anterior.

Os resultados apresentados procuram responder às questões de pesquisa estabelecidas na Introdução e aqui retomadas:

- Que representações os professores de inglês da UFAM têm sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental?
- Quais são suas representações sobre o papel do professor e do aluno inseridos nesse contexto de ensino-aprendizagem?

Ressalto que as representações expostas foram extraídas dos dados organizados com base nas respostas ao questionário investigativo, levando em conta também algumas observações feitas pelos participantes na última questão do questionário perfil, que ofereceu um espaço para comentários adicionais. Conforme já relatado na seção 2.3, são 9 os professores do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), participantes desta pesquisa.

Para melhor organizar o capítulo, dividi-lo em duas seções, que respondem à primeira e a segunda pergunta de pesquisa, respectivamente.

### **3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SUAS CARACTERÍSTICAS**

Tomando por base os depoimentos dos participantes, é possível perceber diversas representações sobre o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem

Instrumental bem como suas características. Portanto, inicio, expondo a representação que, entre todas que se referem ao ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental, apresenta-se como a mais freqüente nos depoimentos. Assim, para 8 dos 9 participantes,

- **Ensinar-aprender por meio da Abordagem Instrumental significa ensinar-aprender a habilidade de compreensão escrita**

Como exemplo, exponho excertos dos depoimentos de Diana, Júlia e Saulo, apresentando, concomitantemente, comentários sobre eles.

Diana: Na minha opinião o que define a abordagem instrumental são as técnicas ensinadas que auxiliam muito o aluno na hora de **ler** um texto em inglês.

Nesse excerto, ficou clara a representação de que, para Diana, uma aula de inglês por meio da Abordagem Instrumental é baseada na habilidade de compreensão escrita. Não apenas pela escolha do verbo **ler**, mas também pela palavra **técnicas**, que, nesse contexto, remete às técnicas de leitura, termo bastante empregado por aqueles que trabalham na área de ESP com ênfase nessa habilidade.

Outra representação que corrobora esse pensamento é a de Júlia:

Júlia: Com a abordagem instrumental as pessoas têm a chance de **ler** bibliografias diversas, tendo acesso a diversas fontes de conhecimentos através de artigos, jornais, revistas, *internet* entre outros, obtendo informações gerais ou específicas sobre o assunto de seu interesse.

Além da escolha do verbo ler, que ratifica a representação acima, outras escolhas lexicais (bibliografias diversas, jornais, revistas, *internet*) reforçam que o objetivo a ser alcançado é mesmo a compreensão escrita e a capacitação do aluno para obtenção de informações de acordo com suas necessidades. Creio poder dizer que a participante parece conhecer um dos aspectos que fundamentam a Abordagem Instrumental que é o atendimento de necessidades específicas dos alunos, porquanto reconhece que o ensino-aprendizagem (neste caso, da leitura) está voltado para os interesses do aluno.

Saulo, por sua vez, foi mais direto ao se manifestar sobre o assunto. Para ele, a Abordagem Instrumental tem:

A concentração na **leitura**.

É interessante observar que para esses participantes, a leitura parece ser sinônimo de Abordagem Instrumental. Mesmo em casos como o de Andréa, que acrescenta, além da ênfase na compreensão escrita, o ensino de produção escrita como elemento focalizado pela abordagem. Para ela,

Andréa: As habilidades de **compreensão** e produção **escrita** sempre devem ser os pontos alvo da aula de inglês instrumental, pois o ensino/aprendizagem do Inglês Instrumental é de fins específicos, como a **leitura**.

No excerto acima, é possível de se perceber a presença contundente da habilidade de compreensão escrita uma vez que ao final do excerto a participante ratifica: **leitura**.

Outro aspecto a comentar é que ao pontuarem características da abordagem, os participantes também as relacionam ao ensino-aprendizagem de compreensão escrita, conforme excertos abaixo:

Andréa: Penso que a abordagem instrumental engloba várias características, tais como aprendizagem de **estratégias** (**predição**, **inferência**, **skimming**, **scanning**, etc.);

Diana: Em minha opinião, o que define a abordagem instrumental são as **técnicas** ensinadas que auxiliam muito o aluno na hora de **ler** um texto em inglês.

Flora: O aluno vai usar as técnicas da disciplina Inglês Instrumental quantas vezes precisar e é obrigado a fazer um **skimming**, pois não tem tempo de **ler** tudo, e assim, precisa fazer rápido.

Raquel: Inglês Instrumental pode ser definido como o ensino das regras e **técnicas** básicas de **leitura** e tradução de textos, de forma dinâmica através da utilização das habilidades mais **direcionadas** para cada área específica.

Como se observa, o uso de escolhas lexicais como *skimming* e *scanning*, predição e inferência, que remetem às técnicas e estratégias de leitura, corroboram a representação de que a Abordagem Instrumental é o ensino-aprendizagem da habilidade comunicativa de compreensão escrita. Ao tentar entender como essas representações podem ter surgido, tomei como base os dados coletados e constatei que tanto Andréa, quanto Diana, Flora e Raquel tiveram sua primeira experiência como docentes dessa disciplina na UFAM. Conseqüentemente, como essas participantes não passaram por um curso de formação na área, seu único e primeiro contato com a Abordagem foi na UFAM e, como a disciplina Inglês Instrumental

ministrada na Instituição é baseada exclusivamente na habilidade de compreensão escrita (conforme plano de curso da disciplina Inglês Instrumental exposto na seção 2.2.1), é possível que tal representação tenha emergido dessa experiência.

Outra possibilidade é que essa representação seja um reflexo de um dos mitos existentes sobre a Abordagem Instrumental apontados em Ramos (2005, 2008), na seção 1.2.4. deste trabalho. Isso pode ser corroborado pelas próprias palavras da autora, ao afirmar que o mito de que instrumental é leitura é o “mais recorrente no país que, com certeza, foi construído devido ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental” (Ramos, 2005, p.116).

Examinando mais profundamente as escolhas de Raquel, tenho três considerações a fazer. A primeira diz respeito à escolha da palavra **tradução** que remete a um procedimento não adotado em ESP, embora ainda bastante recorrente em sala de aula de inglês como língua estrangeira, o que sugere que ela o adote. Ou ainda, que tradução é tomada como sinônimo de compreensão, fato também corrente em aulas em que a habilidade leitura em língua estrangeira é trabalhada (cf. Celani et al., 1988). A segunda relaciona-se à escolha do adjetivo **dinâmica**, levando a crer que uma aula de ESP deve ser movimentada e sofrer modificações contínuas. O terceiro comentário vai em direção à escolha do adjetivo **direcionadas**, que qualifica a palavra habilidades, ou seja, supõe-se que Raquel entenda que as habilidades a serem trabalhadas na sala de aula devam ter relação direta com a área de especialidade, indicando que é a área e não, por exemplo, os objetivos ou as necessidades que norteiam a escolha do que deve ser ensinado em termos de habilidades.

Ainda em relação às representações que emergiram acerca das características da abordagem apontadas por Andréa, Diana, Flora e Raquel, nota-se que essas podem ser sustentadas pelo que encontro em Ramos (2008, p.70), isto é, que os conteúdos programáticos das disciplinas de Inglês Instrumental ministradas na década de 80, no Brasil, costumavam privilegiar o ensino-aprendizagem de estratégias de leitura assim como a gramática mínima do discurso.

Importante ressaltar que apenas um participante, Heraldo, trouxe em sua representação uma das características que respalda a abordagem, ou seja, que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira é pautado na necessidade que o aluno tem, conforme ilustra o excerto que segue:



Heraldo: Essa abordagem é utilizada para cursos que enfatizem **qualquer habilidade da língua**: *listening, speaking, reading* ou *writing* e procura atender às **necessidades** dos alunos. Como exemplo, no caso do aluno precisar aprender a falar a língua inglesa porque vai participar de um evento no exterior, será trabalhada com ele a habilidade de *speaking* voltada para sua área **específica**.

Ao refletir porque Heraldo foi o único participante que declarou que a Abordagem Instrumental pode ser utilizada para se ensinar-aprender qualquer habilidade da língua, infiro que isso possa ter sido manifestado em virtude de sua formação, pois foi o único participante que afirmou ter recebido formação na área, como exposto abaixo:

Heraldo: Em julho de 2008, participei de um **curso** ministrado por um consultor da Universidade de Oxford e ele nos mostrou várias novidades sobre esse assunto [Abordagem Instrumental] e ao aplicar com meus alunos percebi que houve um avanço **significante**.

Ainda conforme Heraldo, esse curso contou com uma carga-horária de 12 h/a e foi realizado em Manaus, sob os auspícios de uma Instituição de Ensino Superior. Assim, pelo exposto, pode-se perceber que, no caso dele, talvez, a formação recebida na área tenha tido um impacto positivo em sua vida profissional, uma vez que suas representações estão em consonância com os princípios teóricos da Abordagem Instrumental. Como exemplo, ele menciona a questão de se levar em conta as necessidades dos alunos e a possibilidade de enfatizar quaisquer das habilidades, o que, como exposto na fundamentação teórica, são algumas das características de cursos de ESP. Heraldo, procurando detalhar sua representação, menciona o exemplo de um aluno que precisa da habilidade de produção oral para cumprimento de uma exigência voltada a uma área **específica**.

Pormenorizando minhas inferências acerca das representações manifestadas por Heraldo, remeto-me ao excerto no qual afirma ter recebido formação na área. Como ele mesmo admite, o fato de ter freqüentado um curso de formação implicou em vantagem, qualificada por ele como **significante**, o que leva a crer que houve ganhos expressivos na aulas que ministrou com base na Abordagem Instrumental, como ele mesmo percebeu. Entendo que essa representação de Heraldo apenas ratifique o que a teoria indica e a experiência tem demonstrado a respeito da formação do professor, que é algo realmente valioso porque, entre outros motivos,

traz bons resultados à prática docente, como pode ser percebido no caso em questão.

No que concerne as necessidades dos alunos, a representação que emergiu foi:

- **A Abordagem Instrumental enfatiza as necessidades dos alunos**

Como apontado no capítulo que tratou do referencial teórico deste trabalho, uma das características definidoras da Abordagem Instrumental é a análise de necessidades. No entanto, nem todos os participantes a apontaram como tal e os que o fizeram, manifestaram as representações de que:

Andréa: A Abordagem instrumental também envolve a identificação das habilidades comunicativas de uma área relevante, a partir de **necessidades** profissionais ou acadêmicas.

Heraldo: Essa abordagem procura atender às **necessidades** dos alunos.

Irene: [A Abordagem Instrumental é] Um estudo direto e específico na área em que o aluno necessita que atenda a uma **necessidade específica** ou **particular**.

Raquel: É direcionada de acordo com a **necessidade** das diversas áreas de ensino (necessidades **acadêmicas** e/ou **profissionais**). Um curso de ESP para motoristas de táxi, ou garçons, por exemplo, enfatiza *speaking* e não *reading*.

Assim, por meio da escolha da palavra **necessidade(s)**, presente(s) nos excertos desses participantes, foi possível perceber a representação de que a Abordagem Instrumental considera a(s) necessidade(s) do aluno no planejamento de cursos dessa natureza.

Analisando com mais detalhes as escolhas lexicais realizadas pelos participantes, percebo que Andréa e Raquel dividem as necessidades em acadêmicas e/ou profissionais, o que indica, a despeito de não terem recebido formação na área, conhecimento da literatura sobre alguns princípios que embasam a Abordagem Instrumental, conforme apontado na seção 1.2.2 deste trabalho (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley-Evans e St. John, 1998; Ramos, 2005; 2008). A mesma inferência faço em relação à Irene que escolheu o adjetivo **específico** ou **particular** para ratificar a questão da necessidade. Heraldo, por sua vez, delimita

que as necessidades são dos alunos e não da instituição ou dos responsáveis pelo curso.

Outra representação encontrada nos depoimentos é que

- **Ensinar-aprender por meio da Abordagem Instrumental significa ensinar-aprender o Inglês Técnico**

Andréa manifesta essa representação:

Andréa: Abordagem Instrumental é aprendizagem de vocabulário técnico.

Essa representação de que ensinar-aprender vocabulário específico de uma área específica é ensinar-aprender por meio da Abordagem Instrumental pode ter suas raízes em cursos existentes, e ainda vigentes no mercado, que enfatizam esse aspecto e fazem essa ligação com a abordagem. Essa representação pode ser, ainda, um resquício da influência que a análise de registro teve nos primórdios do ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.9), era muito comum, nos anos 60 e início dos 70, proceder-se o planejamento de cursos de ESP com base em levantamentos realizados na linguagem utilizada na área de estudo dos alunos aos quais o curso se destinava. Essa representação é considerada por Ramos (2005, 2008) também como um dos mitos do ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental no Brasil.

Ainda no que concerne às características da Abordagem Instrumental, encontro a representação que:

- **A Abordagem Instrumental propicia um meio prático de ensinar-aprender o inglês**

Com o objetivo de esclarecer sob que perspectiva é entendido, neste trabalho, o adjetivo prático, recorro ao dicionário, que, entre outras acepções, define-o como “de aplicação ou de uso cômodo e fácil; funcional; que passa logo à ação” (Houaiss, 2001). No entanto, ao tentar inferir o que as participantes representaram ao escolher esse adjetivo, percebi que houve uma diversidade de significados atribuídos a ele. Andréa, por exemplo, representa por meio de suas escolhas, um

sentido de praticidade voltado à questão do atendimento a uma área específica, seja ela acadêmica ou profissional, portanto, de uma forma mais ampla, conforme exemplo a seguir:

Andréa: Acredito que o processo ensino-aprendizagem por meio da abordagem instrumental se dá de maneira **prática** e eficaz, pois pode ser aplicado a diversas áreas acadêmico/profissionais.

Flora, por sua vez, vê o ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental da seguinte forma:

Flora: **Praticidade** no sentido de múltiplas funções. Não só o Inglês Instrumental, mas a **leitura** instrumental é válida pra qualquer língua, inclusive a materna. O aluno vai usar as técnicas da disciplina Inglês Instrumental quantas vezes precisar e é obrigado a fazer um *skimming*, pois não tem tempo de ler tudo, e assim, precisa fazer rápido. O *skimming* ajuda no dia-a-dia, desde uma revista que ele lê até com textos mais elaborados. No dia-a-dia, independente da vida acadêmica, o grupo de estratégias ajuda. A praticidade associada à utilidade são características muito úteis no dia-a-dia do aluno.

Pela escolha de Flora pela palavra **leitura**, percebe-se que, para ela, ministrar a disciplina Inglês Instrumental significa enfatizar a habilidade de compreensão escrita, e uma das estratégias utilizadas para esse fim – *skimming* – é entendida como uma aprendizagem que pode ser transportada para as diferentes ações cotidianas que o indivíduo exerce em sociedade, indicando que esse é um aprendizado não só de validade escolar, mas para a vida cotidiana.

Quanto às escolhas de Júlia, infiro que essa participante veja o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental como prático em termos do tempo de duração de um curso dessa natureza, uma vez que sua opção pelo adjetivo **imediatista** é vinculada à questão do tempo despendido na ação de aprender, como é possível observar no excerto abaixo:

Júlia: A abordagem instrumental é um meio **prático**. Hoje vivemos em uma sociedade muito **imediatista**, e tempo para se dedicar ao aprendizado de um idioma para muitos é complicado devido a este fator.

É possível que essas representações possam ter emergido das características da abordagem que se fundamentam em atender as necessidades dos alunos muitas vezes em um curto espaço de tempo, conforme exposto no capítulo da Fundamentação Teórica deste trabalho.

Essa representação também pode ser corroborada por minha experiência como professora de Inglês Instrumental com ênfase na habilidade de compreensão escrita, que tem mostrado, tanto em sala de aula como por meio de pesquisas, que o aluno, ao ser capacitado para ler bibliografia de sua área de estudo, finda por utilizar o que aprendeu na disciplina Inglês Instrumental também em outras áreas de estudo.

Além disso, a experiência e mesmo pesquisas (Celani et al., 1988; Monteiro, 1999) têm demonstrado que os alunos da disciplina Inglês Instrumental transferem os conhecimentos adquiridos por meio da disciplina Inglês Instrumental com ênfase na habilidade da compreensão escrita para a língua materna.

Portanto, pode-se dizer que esse sentido de “prático” dado pelas participantes encontra lugar nas várias características da Abordagem Instrumental.

Outra representação sobre a abordagem, observada nas falas dos participantes é:

- **A Abordagem Instrumental como um meio eficaz**

A seguir, apresento as representações de Andréa e de Saulo a esse respeito:

Andréa: Acredito que o processo ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental se dá de maneira prática e **eficaz**.

Saulo: O processo ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental é **eficaz** quando aplicado de acordo com os princípios preconizados pelo ESP.

Analisando essas representações, recorro ao significado da palavra eficaz, que remete a algo “que produz o efeito desejado; que dá bom resultado” (Aurélio, 2008) ou ainda, algo “bom ou ideal para causar um resultado pretendido; útil” (Houaiss, 2001). Essa acepção relacionada ao excerto de Andréa permite a inferência de que o ensino-aprendizagem por meio dessa abordagem dá resultados positivos. Outra inferência que faço diz respeito às escolhas de Saulo ao vincular a eficácia da Abordagem Instrumental a uma condição, o seguimento de princípios, o que leva a entender que ele conheça as características peculiares a ESP.

Prosseguindo, encontro, também, a representação que

- **A Abordagem Instrumental possibilita um ensino-aprendizagem rápido e pressupõe cursos de curta duração**

Raquel: Os cursos de ESP geralmente são de **curta duração** e se focaliza o que mais o aluno precisa. Normalmente é um curso **rápido**, centralizado na habilidade de leitura específica, que creio seja mais proveitoso para aqueles que possuem já algum conhecimento do idioma.

Essas representações emergiram, provavelmente, em virtude de uma das características apontadas pela literatura sobre o assunto (Dudley-Evans e St John, 1998, p.3 e Robinson, 1991, p.3) que trata da questão da duração de um curso de ESP. No Brasil, é comum que os cursos voltados a essa área compreendam uma carga horária entre 30, 40 ou 60 h/a, como é o caso da disciplina Inglês Instrumental ministrada na UFAM, conforme exposto na seção 2.2.1. Levando em conta, ainda, que Raquel ministrou a disciplina de Inglês Instrumental somente nessa Instituição, faz sentido que ela perceba um curso dessa natureza como sendo rápido e de curta duração.

A representação relacionada ao alcance de **objetivos rápidos** por meio dos cursos de ESP, também foi mencionada por Flora:

Flora: Para eu conseguir alcançar objetivos **rápidos** eu devo desenvolver a **capacidade de leitura**.

Ao que ela se refere como capacidade de leitura, creio poder inferir que se trata da habilidade da compreensão escrita. Faço essa afirmação respaldada no argumento de que, no plano de curso da disciplina Inglês Instrumental ministrada na UFAM, é estabelecido como objetivo geral “**capacitar** os alunos a usar devidamente as técnicas e estratégias de leitura que lhes facilitem a compreensão de textos de interesse geral e específico de sua área acadêmica” (seção 2.2.1). Assim, essa representação de Flora estabeleceu uma condição para que o ensino-aprendizagem de ESP seja rápido: a ênfase na habilidade de compreensão escrita. Ratificando sua representação, Flora contrasta a Abordagem Instrumental com outras abordagens:

Flora: [O ensino-aprendizagem de inglês por meio de outras abordagens é] gradual e **lento**, pois pressupõe a integração das quatro habilidades, porque o professor vai ter que galgar as quatro habilidades para alcançar seus objetivos.

E como ela mesma conclui:

Flora: Então, por meio de outras abordagens, é um processo mais **lento**.

Assim, é possível perceber que, para Flora, o ensino-aprendizagem de inglês por meio de outras abordagens não se dá da mesma maneira que pela Abordagem Instrumental. Faço essa afirmação baseada na escolha do adjetivo **lento** feita pela participante. Acredito que essa escolha leve a crer que os cursos de natureza não instrumental, por compreenderem mais de uma habilidade, assim se processam.

Em seguida, menciono a representação que

- **A Abordagem Instrumental utiliza a língua materna em sala de aula**

Andréa: Outra característica é o uso da **LM - Língua Materna** em sala de aula.

Examinando a representação de que uma aula de Inglês Instrumental envolve o uso de língua materna em sala da aula, faço-o de duas maneiras. A primeira, sob a perspectiva de que as aulas dessa disciplina ministradas na UFAM são sempre ministradas em português, o que vem ocorrendo desde sua implantação nessa instituição. A outra perspectiva vai ao encontro de Ramos (2005), que aponta essa representação como mais um mito decorrente de escolhas do Projeto Ensino de Inglês Instrumental no nosso país (Ramos, 2005, p.117).

Ainda quanto às características da Abordagem Instrumental, foi encontrada a representação que

- **A Abordagem Instrumental leva em conta a experiência prévia e o conhecimento prévio do aluno**

Sobre essa característica, Andréa apontou a representação de que:

Andréa: Outra característica da Abordagem Instrumental é o uso da **experiência prévia** do aluno.

Como Andréa não estendeu os comentários sobre essa representação, não foi possível inferir o que ela quis dizer com experiência prévia. Mas creio que, possivelmente, ela tenha se referido à experiência prévia como um componente do conhecimento prévio que o aluno tem e, conseqüentemente, traz para sala de aula.

Parece-me difícil identificar a que conhecimento prévio a participante se refere neste excerto, uma vez que esse tipo de conhecimento é discutido na literatura como algo muito abrangente e relativo, podendo variar muito de pessoa a pessoa. A exemplo de Andréa, Flora também representa essa questão manifestando que:

Flora: É interessante notar que a postura da primeira aula é diferente da última: se o professor fizer um trabalho sério e se o aluno tiver conhecimento prévio, é mais fácil. Mas, como tem muito trabalho e eles descobrem que precisam ter **conhecimento prévio**, mesmo os que têm certificados de proficiência em língua inglesa, vêem que têm muito a aprender, pois descobrem que as estratégias que eles aprendem a utilizar na disciplina Inglês Instrumental podem ser utilizadas na leitura em qualquer disciplina, em língua materna ou não.

A representação de Flora deixou transparecer, por meio da conjunção subordinativa **se**, duas condições para que o ensino-aprendizagem da abordagem se realize: que o trabalho desempenhado pelo professor se realize seriamente, o que dá a entender que nem todos assim procedam, e que o aluno tenha conhecimento prévio. Nesse caso, o conhecimento prévio da língua não parece garantir a aprendizagem, uma vez que a participante faz alusão aos certificados de proficiência na língua, os quais, sabem-se, são destinados a aferição de níveis lingüísticos. A utilização desse conhecimento também é apontada por Júlia:

Júlia: A Abordagem Instrumental é caracterizada por observação, confirmação e/ou argumentação do **conhecimento prévio** do aluno e pela busca de informações gerais e/ou específicas envolvendo textos em geral.

Por meio das escolhas de Júlia, creio que ela também perceba como importante essa questão do conhecimento prévio para a abordagem, pois, além de representá-la como uma de suas características, propõe três fases para essa utilização.

A experiência tem demonstrado que essa questão do conhecimento prévio que os alunos têm de sua área de estudo ou atuação profissional, é um aspecto relevante a ser levado em conta quando do planejamento de cursos da área, principalmente no que concerne à adoção ou elaboração de material didático.

Outra característica da Abordagem Instrumental foi representada como:



- **A Abordagem Instrumental como um ensino-aprendizagem gradual**

Segundo Flora, o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental é:

Flora: É **gradual**, porque na disciplina Inglês Instrumental, a cada dia o aluno galga um degrau. Eu tive alunos de conhecimento prévio quase nulo e outros com ótimo conhecimento prévio, e eu conseguia com os primeiros um resultado muito bom, pois tinham vontade em se aprofundar na língua. O Inglês Instrumental é um instrumento que o aluno tem para se aprofundar na língua.

Analisando as escolhas que Flora utilizou para justificar o porquê de esse ensino-aprendizagem ser gradual, percebo, primeiramente, que ela recorreu à metáfora de uma escada para comparar o ensino-aprendizagem da disciplina Inglês Instrumental. Seria como se, pouco a pouco, o aluno alcançasse, por meio da subida de um degrau, um dos objetivos do curso. Esses objetivos seriam cumpridos de forma gradativa, por meio da exposição de assuntos dos mais fáceis aos mais difíceis, como numa escada na qual, em caso de um movimento ascendente, é exigido que se vá, paulatinamente, de baixo para cima.

Além das representações discutidas até o momento, foi observada uma relação entre o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental e o ensino-aprendizagem com base em gêneros textuais, como discuto a seguir.

- **A Abordagem Instrumental como ensino-aprendizagem de gêneros textuais**

Por meio da representação abaixo, Sofia demonstra estabelecer uma relação entre a abordagem e a exploração de gêneros textuais:

Sofia: Conduzir seus alunos para o **conhecimento** de variados **gêneros textuais** e como estes são apresentados, e como extrair informação dos mesmos; aproveitando o contexto e instruí-los a serem leitores críticos.

As escolhas pelo substantivo **conhecimento** e pelo grupo nominal **gêneros textuais** levam-me a inferir que Sofia, a despeito de não ter formação na área de ESP, tem conhecimento de uma das questões tratadas no ensino-aprendizagem por meio dessa abordagem: a utilização de gêneros textuais. A esse respeito, Ramos (2004, p.116) advoga que, quando o professor de ESP os utiliza, consegue acessar de maneira mais rápida e eficiente “a identificação dos componentes lingüísticos,

sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo (...)" (Ramos, 2004, p.116).

Ao fechar esta subseção, procuro organizar, resumidamente, as representações manifestadas pelos participantes acerca do ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental, para, em seguida, tecer algumas considerações.

Segundo os participantes da pesquisa, a Abordagem Instrumental é representada como o ensino-aprendizagem de compreensão escrita, centrado nas necessidades dos alunos e envolve o ensino de vocabulário técnico (Inglês Técnico). É uma abordagem considerada como um meio prático, eficaz, rápido, gradual de se ensinar-aprender inglês e pressupõe cursos de curta duração. Essa abordagem utiliza a língua materna em sala de aula, leva em conta a experiência prévia e o conhecimento prévio do aluno, envolvendo o ensino-aprendizagem de gêneros textuais.

Assim, algumas das representações identificadas nesse trabalho reiteram os mitos de que o ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental é leitura, é Inglês Técnico e utiliza a língua materna em sala de aula, o que vai ao encontro do apontado por Ramos (2005, p.116-117). Outras representações emergiram, a meu ver, da prática docente dos participantes, pois, refletindo, relembro que, com exceção de um deles, nenhum dos outros participou de cursos de formação na área, o que, talvez, tenha contribuído para originar essas representações.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO INSERIDOS NESSE CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira, são expostas as representações dos participantes sobre o papel do professor e, na segunda, sobre o papel do aluno, inseridos no contexto de ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental.

### 3.2.1 Representações sobre o papel do professor

Por meio das representações desveladas sobre o assunto, é possível perceber que ao professor de inglês que atua no ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental são atribuídos vários papéis. Uma qualidade, porém, foi mais freqüentemente identificada nas representações dos participantes:

- **Pesquisador**

A seguir, excertos dos participantes, que a mencionaram:

Andréa: **Pesquisador**.

Irene: Tem um lado de **pesquisador** de **material** que seja recente.

Júlia: O professor de instrumental deve estar disposto a explorar tópicos diversos e ser **investigativo**.

Heraldo: O professor deve desempenhar vários papéis para trabalhar a questão da abordagem instrumental: ele deverá ser um **pesquisador**.

Sofia: Ele precisa ser um **pesquisador de informações**, estar sempre atualizando seus textos, pois é **importante** trabalhar também o texto referente ao contexto da realidade do aluno.

Representar alguém como pesquisador é perceber essa pessoa como alguém que está envolvido em ações como investigar, indagar ou examinar questões concernentes a um determinado assunto. Logo, pelas escolhas lexicais de Andréa e Heraldo, creio poder inferir que esse é um dos papéis atribuídos por eles ao professor de ESP. Já as respostas de Irene e Sofia permitem outras inferências. Irene, por um lado, especifica que a pesquisa é de material, e, com o auxílio de um adjetivo, deixa transparecer que não se trata de qualquer material, mas um material **recente**. Quanto ao assunto, encontro em outra representação de Irene, uma revelação que também está relacionada à questão do papel do professor de ESP como pesquisador de material:

Irene: Trabalho 80% com material oriundo da **internet**, com **textos autênticos** retirados de **sites** especializados no assunto. Por exemplo, com minha turma de Farmácia costumo usar textos de saúde **recentes** tirados do newyorktimes.com.

uso também o livro didático “*English in Medicine*”<sup>36</sup> nas turmas de Medicina e Farmácia.

Dessa forma, percebe-se que, para Irene, material atualizado pode ser considerado aquele que é extraído de *sites* da *internet*, e, como expresso por meio da escolha do adjetivo **especializado(s)**, um *site* com características diferenciadas. Assim, vejo revelada a preocupação de esse material ter um diferencial e, também, por meio da escolha de Irene pelo adjetivo **recente**, mais uma vez, que ela realmente considera o aspecto da atualidade ao pensar a questão do material. Outra inferência que faço diz respeito ao fato de Irene ter recorrido a uma porcentagem, 80%, para quantificar o material que costuma extrair da rede, o que me leva a inferir que ela tenha desejado fazer transparecer seu empenho na utilização de material atualizado, e, como as informações existentes na *internet* são, normalmente, as mais atuais, não é um texto qualquer que ela utiliza, mas um texto que, por circular na *internet*, é atual e também **autêntico**. No entanto, a experiência tem demonstrado que nem sempre um texto retirado da *internet* é necessariamente atual, confiável e adequado para utilização em sala de aula de língua estrangeira. Quanto à utilização de textos autênticos, vem a ser uma discussão que permeia o ensino-aprendizagem de línguas de uma forma geral e mais especificamente o da Abordagem Instrumental. Como não é o objetivo deste trabalho detalhar a questão, ressalto, apenas, que esse é um assunto muito discutido e questionável em se tratando da elaboração de material didático para a área de ESP, uma vez que a própria representação de material autêntico varia entre os professores que trabalham com o ensino-aprendizagem por meio dessa abordagem.

Prosseguindo, Sofia, por sua vez, traz a representação do professor de ESP como **pesquisador de informações**, o que é um dado muito abrangente. Quando menciona que se deve trabalhar os textos de acordo com o contexto do aluno, recorre ao adjetivo **importante** para atribuir um valor à essa atividade, o que revela sua intenção de destacá-la. Essas escolhas, somadas à de trabalhar o **texto referente ao contexto da realidade do aluno**, demonstram também que esse material utilizado pelo professor deve ser voltado à necessidade do aluno.

---

<sup>36</sup> Glendinning, E.H. e Holmström, B. **English in Medicine**. Cambridge: CPU, 2005.

Finalmente, a escolha de Júlia pelo adjetivo **investigativo**, leva a crer que ela também veja o professor de ESP como pesquisador, reiterando o que foi afirmado no início desta seção, quem pesquisa também realiza uma investigação.

Pelo até aqui exposto, infiro que, ao representarem o professor de ESP como pesquisador, os participantes o fazem com a idéia de que esse profissional é alguém que deve estar sempre pesquisando material didático na área do aluno ou se atualizando para atender à necessidade desses alunos, o que vai ao encontro da literatura sobre o assunto (Ramos, 2005; 2007). Acrescentando, vejo também, embutida nessa representação de pesquisador, a idéia de que o papel do professor de ESP pode ser o de *designer* de material didático específico.

Outro papel atribuído ao professor, mencionado pelos participantes, e que, de certa forma, está ligado ao papel de pesquisador, é:

- **Planejador**

Andréa: **Planejador**.

Heraldo: **Planejador** de cursos.

Irene: **Planejador** porque tem que se organizar com um cronograma para não ficar improvisando.

Analisando essas escolhas, é interessante pontuar, primeiramente, que o fato de Andréa recorrer apenas ao adjetivo **planejador** não possibilita inferir o que ela quis representar. No entanto, se essa representação for associada à escolha de Heraldo, a inferência passa a ser possível, pois a qualidade que Heraldo atribui ao professor de ESP como *designer* de cursos vai ao encontro do que é preconizado pela literatura sobre o assunto, como uma das características do profissional da área, visto que Ramos advoga que esse é um dos papéis do professor que trabalha com essa abordagem (Ramos, 2001, 2007). Já Irene afirma que o professor de ESP tem que planejar, utilizando-se de um cronograma que sirva de elemento norteador para suas ações. Examinando essa representação, associa-a à questão de um dos preceitos de ESP, que apregoa que cursos de ESP sejam planejados para o atendimento das necessidades dos alunos (Dudley-Evans e St John, 1998; Ramos, 2005, 2008; Robinson, 1991).

No que se refere à questão das “necessidades dos alunos”, encontro a representação de que o professor de ESP deve ser:

- **Conhecedor da área do aluno**

Diana: Eu, pessoalmente, tive que me **adequar às várias áreas** em que ministrei aulas na Ufam, dentre as quais estavam Direito, Ciência da Computação, Odontologia e Farmácia, só pra citar algumas; para essas turmas tive que fazer um trabalho de pesquisa de textos das áreas e me familiarizar com os termos e palavras de cada uma dessas áreas, então de alguma forma aprendi muito também.

Examinando as escolhas de Diana, **adequar às várias áreas**, é possível realizar inferências que levam a crer que ela percebe o professor de ESP como alguém que deve adaptar-se, moldar-se à necessidade dos alunos por meio da investigação do léxico específico e de sua área de atuação. Por duas vezes, ela recorreu ao verbo **ter**, o que demonstra, como creio, um sentimento de obrigatoriedade em relação à uma atividade desempenhada, ou seja, não lhe foi dada opção: ou conhecia a área do aluno ou não poderia dar aulas de ESP. Entretanto, como apontado por Diana, o resultado foi satisfatório, uma vez que ela admite ter aprendido ao ser obrigada a pesquisar para preparar suas aulas. Como ratifica, por meio do advérbio de intensidade **muito**, o valor atribuído a esse aprendizado, não foi pequeno.

Essas representações de Diana vão, de certa forma, ao encontro das representações de Saulo, para quem o professor de ESP:

Saulo: É além de conhecedor da língua inglesa, um profissional que deve **conhecer as demais áreas** ou se não, conhecer e ter a curiosidade de procurar se informar do básico para poder interagir com seus alunos. Deve procurar municiar o seu *background knowledge* com informações ligadas ao curso que solicitou a disciplina de inglês instrumental para facilitar inclusive o seu próprio trabalho.

Assim, infere-se, pelas escolhas de Saulo, **conhecer as demais áreas e ter a curiosidade**, que também para ele, o professor de ESP deve ser conhecedor ou, pelo menos, ter noção da área em que vai dar aula. Quanto a Saulo, pude perceber que foi menos exigente que Diana, uma vez que admite que esse conhecimento sobre o assunto não deve ser profundo, apesar de necessário para viabilizar a interação aluno-professor.

Comparando, ainda, a representação exposta por Diana com a de Flora, percebem-se similaridades quanto ao papel do professor de ESP como sendo um aprendiz:

Flora: Se eu ajudei esses alunos na busca do conhecimento, a recíproca foi verdadeira porque eles também me ajudaram e eu **aprendi muito**.

As representações até aqui expostas podem ser relacionadas a outras que emergiram dos depoimentos. De acordo com os participantes desta pesquisa, o professor de ESP é ainda:

- **Criativo e dinâmico**

Irene: **Criativo** porque uma vez que a disciplina inglês instrumental é um pouco **chata**, o texto tem que chamar a atenção do aluno com figuras para aqueles alunos que só aprendem vendo.

Examinando a escolha de Irene pelo adjetivo **criativo**, creio poder inferir que ela percebe o professor de ESP como alguém inovador, original, visão compartilhada por Diana:

Diana: O professor que trabalha com a abordagem instrumental no meu ponto de vista tem que estar sempre atrás de novas idéias e novas técnicas para fazer uma aula mais leve e **dinâmica**, e aproveitar melhor o processo ensino-aprendizagem, mesmo porque os textos a serem trabalhados serão em inglês e isso por si só já é um elemento que preocupa muitos alunos.

Comparando as representações de Irene e Diana, percebo que ambas manifestaram um julgamento em relação à disciplina Inglês Instrumental. Irene, por um lado, é bem taxativa: a aula de ESP é algo maçante, o que pode ser percebido pela escolha do adjetivo **chata**. Diana, por sua vez, é mais sutil ao sugerir que, em se tratando de ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental, se a aula for leve e dinâmica, será mais proveitosa.

Outra participante que também menciona esse papel é Flora:

Flora: **Dinâmico**.

- **Colaborador**

Irene: **Colaborador** no sentido de colaborar com o aluno sugerindo *sites* e bibliografia específica da área do aluno; além de **amigo** e **ouvinte**. Ele deve **colaborar** com aluno, isto é, guiando-o, corrigindo-o no bom uso das habilidades do inglês e procurar enriquecer a matéria com exemplos do dia-a-

dia dos alunos, usando como exemplo a vida deles no trabalho e na vida acadêmica.

Analisando as escolhas de Irene de uma maneira geral, percebe-se que ela veja o professor que trabalha com ESP como um profissional que deve sempre procurar interagir com o aluno. De uma forma mais específica, vê-se que quando Irene menciona o verbo colaborar, ela especifica como deve se proceder a essa ação: por meio de sugestões que enriqueçam o conhecimento dos alunos, ou, como acrescenta, guiando-o e corrigindo-o. Esses verbos, quando associados a uma ação ou papel a ser desempenhado por alguém, podem sugerir a figura de um professor, que, ao guiar o aluno, possivelmente o ampara, socorrendo-o, orientando-o e, mais ainda, como especifica a participante: corrigindo-o. Irene, a meu ver, representa um professor que seja muito envolvido com seu aluno e esteja sempre disposto a contribuir para o seu crescimento, antecipando soluções para problemas de sua vida em geral, tanto profissional quanto acadêmica. Como também representado por Irene, o professor de ESP tem o papel de companheiro, uma vez que deve ser amigo e ainda ouvinte, ou seja, alguém atencioso.

Finalizando esta subseção, concluo que as representações dos professores participantes da pesquisa, tais como pesquisador, planejador, conhecedor da área do aluno, colaborador e alguém criativo e dinâmico, podem não se referir apenas ao papel desempenhado pelo professor de ESP, mas também ao de qualquer profissional da área de ensino-aprendizagem. Porém, dessas representações, duas se destacam como sendo peculiares ao papel desempenhado pelo professor de ESP: *designer* de cursos com experiência em levantamento de análise de necessidades e *designer* de material didático, papéis que, na verdade, não foram reconhecidos por todos os participantes, mas que são peculiares ao professor de ESP.

Em suma, as considerações expostas na subseção anterior como as dessa subseção, demonstram a necessidade da formação na área para aqueles que trabalham com o ensino-aprendizagem de ESP.



### 3.2.2 Representações sobre o papel do aluno

As representações manifestadas pelos participantes sobre o papel do aluno foram mais relacionadas ao perfil que o aluno inserido no contexto de ensino-aprendizagem de ESP deve ter do que ao papel que ele deve desempenhar. Assim, para os participantes, esse aluno deve ser:

- **Pesquisador**

Andréa: A principal característica do aluno é de **pesquisador/investigador**.

Flora: **Explorador e descobridor** das técnicas e estratégias de leitura.

Júlia: Precisa estar apto a refletir sobre os assuntos abordados buscando seu conhecimento prévio além de ser **bom observador**.

Pelas escolhas lexicais das participantes, é possível perceber similaridades entre os papéis descritos, levando a crer que quem é explorador, descobridor e age como observador pode ser considerado um pesquisador. Além do exposto, percebe-se, também, que Flora alia esse papel descrito ao uso das técnicas e estratégias de leitura, levando a crer que as ações de explorar e descobrir estejam vinculadas a outros princípios teóricos. Júlia, por sua vez, recorre ao verbo refletir para, talvez, representar a idéia de que esse aluno ao ser exposto a uma atividade didática provocativa, ativa seu conhecimento prévio.

Prosseguindo, encontrei a representação que o aluno de ESP deve ser:

- **Consciente de suas necessidades**

Flora: A maioria dos alunos tinha conhecimento prévio, mas mesmo os que não tinham eram extremamente **conscientes da necessidade** de leitura em inglês na suas áreas de atividade.

Heraldo: **Conscientizar**-se dos propósitos de por que aprender assim como de suas **necessidades** e da linguagem que vai precisar conhecer.

Pelas escolhas destacadas acima, é possível inferir que esses participantes percebem o aluno de ESP como alguém que sabe o quer, o que vai ao encontro do que é apontado pela literatura sobre o assunto. É interessante perceber que as opções pelo adjetivo **consciente** e pelo verbo **conscientizar-se** trazem ao contexto a representação de que há uma reflexão envolvida nesse processo, demandando

uma postura crítica e informada da parte do aluno. Esse perfil vai ao encontro de outra representação exposta:

- **Pragmático**

Saulo: Tem um **perfil bem pragmático**, visando somente à aplicação para a solução do seu problema com o idioma.

Representar alguém dessa maneira é percebê-lo como alguém prático, realista e, por que não, consciente de uma necessidade que, pela escolha de Saulo, leva a crer que esteja relacionada a um problema, uma demanda. Essa representação é ratificada por ele mesmo ao afirmar:

Saulo: [O aluno de ESP] Normalmente não quer falar inglês, apenas quer resolver **problemas pontuais e claramente definidos**: passar no vestibular, na seleção de mestrado, de emprego e etc.

Assim, percebe-se que, para Saulo, o perfil do aluno de ESP é de uma pessoa que tem objetivos estabelecidos ao procurar esse ensino-aprendizagem. Essa representação leva-me a outra, que esse aluno pode ser também:

- **Participativo**

Flora: Independente do conhecimento prévio eram alunos **interessados, participativos, cooperativos e maravilhosos**.

Por meio das escolhas de Flora, percebe-se que ela vê o aluno de ESP como alguém engajado nesse ensino-aprendizagem. Além dessas representações de Flora, também encontrei outras que corroboram esse pensamento. Assim, para Irene, Raquel e Sofia o aluno de ESP é:

- **Interessado**

Irene: **Dedicado, participando** das aulas e fazendo as atividades que lhes eram pedidas para que fossem feitas em casa. **Interessados** porque eles ficavam curiosos em saber como iriam usar ou abordar o texto em inglês.

Raquel: **Empenhado** principalmente nas habilidades de leitura, tradução e compreensão de textos.

Sofia: Ele é um aluno **atento e interessado** no maior número de informações, técnicas ou estratégias que o ajudem a interpretar um texto.

As escolhas de Irene **dedicado, participando, interessado**, manifestam, a meu ver, a representação dos alunos de ESP como pessoas engajadas no ensino-aprendizagem. Essa idéia é corroborada por Raquel pela escolha do adjetivo **empenhado** e por Sofia que o considera **atento e interessado**.

- **Receptivo ou não**

**Irene: Receptivos** ou **não: receptivos** porque, em alguns casos, alguns alunos se demonstravam interessados em estudar uma disciplina de outra área do conhecimento; os **não receptivos** tinham uma barreira, parecia que tudo que eu estava ensinando, já sabiam e não se demonstravam curiosos para aprender.

A escolha de Irene pelo adjetivo **receptivo** leva a crer que ela veja o aluno de ESP como alguém que procure se engajar no ensino-aprendizagem, mostrando-se aberto e disposto.

Finalizando, as representações sobre o papel do aluno de ESP demonstraram que os participantes o vêem como pesquisador, consciente de suas necessidades, pragmático, participativo, interessado e alguém receptivo ao não. Analisando essas representações, vejo que o papel de alguém consciente de suas necessidades é o que diferencia um aluno de ESP de um aluno de um curso de Inglês Geral, por exemplo.

Neste capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa e a seguir exponho as Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste trabalho, retomo alguns pontos principais, comentando possíveis aplicações pedagógicas de seus resultados, oferecendo sugestões para trabalhos futuros e expondo algumas reflexões advindas quando de sua elaboração.

Retomando o exposto na Introdução, esta pesquisa foi motivada, entre outras razões, pela necessidade que senti em refletir sobre minha prática docente, muito voltada, nos últimos anos, aos cursos de formação de professores pré-serviço e em serviço, e teve como objetivo investigar representações de professores de inglês da UFAM sobre o ensino-aprendizagem por meio da Abordagem Instrumental.

Quanto às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados da pesquisa que me vieram à mente, a primeira diz respeito à realização de uma nova análise de necessidades no âmbito dos cursos da UFAM que incluem a disciplina Inglês Instrumental em sua matriz curricular com o objetivo de verificar quais as necessidades dos alunos neste momento histórico. A segunda, corolário da primeira, é a proposição de alterações na ementa da disciplina Inglês Instrumental a fim de torná-la mais atual em relação às demandas do ensino-aprendizagem de inglês voltado para a Abordagem Instrumental. A terceira refere-se à proposta de inclusão de uma disciplina na matriz curricular do Curso de Letras-Língua Inglesa da UFAM que proporcione aos alunos do curso formação específica na área de ESP. Talvez, a inclusão dessa disciplina pudesse levar, ainda, e, por que não, à inclusão de uma disciplina que compreenda formação na área de Línguas para Fins Específicos na matriz curricular dos demais cursos que compõem o Curso de Letras dessa Instituição.

Como sugestão de trabalhos futuros, proponho a realização de uma pesquisa com o objetivo de levantar representações do ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem Instrumental sob outra perspectiva: a dos alunos que freqüentam a disciplina Inglês Instrumental. Dessa forma, seria possível efetuar uma comparação de representações sobre uma mesma situação de ensino-aprendizagem, vista sob outro olhar, fomentando, assim, outras discussões a respeito do assunto.

Ainda quanto a outros trabalhos a serem desenvolvidos, vejo, também, a possibilidade de conduzir com meus alunos pesquisas com base na experiência adquirida neste curso de Mestrado e no cabedal de conhecimento apreendido por meio das leituras e discussões realizadas. Penso, também, que seus resultados possam fomentar e subsidiar discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa GEALIN, coordenado pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Dr<sup>a</sup>. Maximina Maria Freire ou àqueles que por ele demonstrarem interesse.

Gostaria de expressar, também, o quanto ter freqüentado o LAEL representou para a minha formação docente, não apenas em relação às questões do ensino-aprendizagem de ESP, mas como um todo. Como afirmei na Introdução, o meu primeiro contato formal com a área ocorreu quando participei de um evento em Belém (PA), em 1995, e, desde então, percebo que cresci e amadureci muito profissionalmente, e, logicamente, também como ser humano. Estou certa de que vem sendo e ainda será muito produtiva para minha trajetória profissional a experiência adquirida nesse período.

Enfim, vejo que durante a elaboração desta dissertação, algumas questões me chamaram mais a atenção. A seguir, exponho algumas considerações sobre elas.

A primeira diz respeito ao discutido por Ramos (2005, p.119) no que tange à crescente demanda, nos últimos anos, por cursos de Inglês para Negócios, que, no entanto, ainda carece de profissionais para atuar nessa especialidade. Dessa forma, vejo nesse contexto, assim como em outros que tratam da questão do ensino-aprendizagem para fins específicos, um amplo campo para investimentos na formação continuada de professores.

A segunda questão relaciona a Abordagem Instrumental como um caminho para o mercado de trabalho, pois o aluno que é formado para atuar na área tem um diferencial competitivo em sua carreira, pensamento que vai ao encontro de Carvalho (2004). Segundo o autor, quando o aluno graduado em Letras - Língua Inglesa recebe formação na área de ESP, torna-se habilitado para atuar em outros contextos de ensino-aprendizagem que não os tradicionais níveis de Ensino Fundamental e Médio. Para Carvalho (2004), essas oportunidades profissionais incluem trabalhar como professor de Inglês Instrumental em empresas que precisam capacitar seus profissionais para o atendimento de necessidades específicas, em

Instituições de Ensino Superior que incluem em seus diversos cursos disciplinas voltadas à área e, ainda, em escolas particulares de idiomas.

A terceira questão entre as que mais me chamaram a atenção é que ESP é uma maneira distinta de se olhar a sala de aula de línguas, por várias razões, dentre as quais, destaco duas. Primeiramente, se o ponto de partida de ESP é a análise de necessidades dos alunos, o professor que atua na área precisa saber como proceder ao lidar com ela. A segunda, que o professor de ESP muitas vezes é convidado a ministrar aulas para uma área em que não tem conhecimento e o aluno, normalmente, por já atuar na área, tem. Assim, o professor é levado a exercer o papel de parceiro do aluno (Ramos, 2001), aprendendo também com ele. Essas situações implicam, a meu ver, em formação docente e em uma postura crítico-reflexiva por parte do professor.

Finalmente, a quarta questão refere-se ao fato de que, entre os professores participantes da pesquisa, não havia nenhum professor efetivo do quadro da UFAM, o que indica que durante o período delimitado para a realização da pesquisa 2006, 2007 e 2008, somente professores substitutos ministraram a disciplina Inglês Instrumental. Esse fato, a meu ver, gera uma rotatividade de profissionais que pode vir a influenciar a eficácia do ensino-aprendizagem não apenas da disciplina investigada, Inglês Instrumental, mas também de outras. No entanto, conhecer as causas e conseqüências de tal escolha demandaria uma pesquisa específica envolvendo outros aspectos concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas.

As reflexões advindas durante a redação deste trabalho e as considerações aqui expostas trouxeram-me a certeza de que ministrar aulas de ESP é uma atividade desafiadora para o professor. Porém, tal desafio é mais facilmente encarado se o profissional tiver sua prática informada acerca das teorias subjacentes a esse ensino-aprendizagem.

No meu caso, como não sou mais uma neófito na profissão, valorizei este curso de mestrado e a pesquisa nele realizada como espaços que me permitiram refletir e repensar vários aspectos teórico-metodológicos da minha prática e o contexto em que atuo. Foi muito produtivo, também, ter visto na teoria muito do que eu já havia vivenciado no dia a dia em sala de aula.

Refliro, finalizando, que ainda tenho muito a aprender, pois, para exercer o meu papel de professora formadora de maneira satisfatória, devo sempre buscar formação continuada e permanecer com a postura de eterna aprendiz. Assim, em

me aprimorando sempre, posso proporcionar aos meus alunos uma melhor formação para que lidem mais seguramente com as demandas e incertezas desse mundo tão competitivo em que se vive.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2008.

BELMONTE, J. **Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa**. 2003. 91 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRANCO, A.S.C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras**. São Paulo, 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CARAZZAI, M.R.P; GIL, G. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARDOSO, Z.C. **Análise de necessidades para recepção de hotel: primeiro passo para uma sugestão de curso**. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de Inglês Instrumental: evidências de aprendizagem**. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, K.R.R. **Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia**. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras**. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, S.N. O enfoque instrumental na leitura. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 10, 2001.

CARVALHO, S.N. Línguas Instrumentais: perspectivas acadêmicas e profissionais. Palestra proferida no II SIMPÓSIO DE LETRAS NA UNIVERSO, 2004, São Gonçalo: Universo. 2004.



CASTRO, S.T.R. Understanding representations of the roles of teachers and students of English as a foreign language in different contexts in the light of transitivity analysis. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 37-58, 2007.

CELANI, M.A.A. Considerações sobre a pesquisa “A necessidade e eficiência do ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras”. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 6, p. 2-9, 1983.

\_\_\_\_\_. A retrospective view of an ESP teacher EDUCation programme. **the ESPECIALIST**, São Paulo: PUCSP, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GIL, G.; Vieira-Abrahão, M.H. **Educação de professores de línguas - os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G e FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, M.A.A. et al. **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, E.A. **A aprendizagem de inglês em empresas: o aluno e suas representações**. 2002. 177 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CUNHA, A.M.A. **A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão.** 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAMIÃO, S.M. et al. A arquitetura e o remodelamento de um portal Educacional para estudantes de engenharia. XI ENCITA, 2005, São José dos Campos. **Anais do XI ENCITA**, São José dos Campos, 2005.

DAMIÃO, S.M. **Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site:** uma experiência com tecnologia. 2006. 221 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAMIÃO, S.M. Estudo exploratório de uma comunidade no contexto de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 439-468, jul./dez., 2008.

DEYES, A.F. The role of the teacher and the role of the student in ESP courses. Palestra proferida no II Seminário Nacional do Projeto Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, 1980.

DUDLEY-EVANS. T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in ESP:** a multi-disciplinary approach. Cambridge: CUP, 1998.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIAS, A.M. ESPmed: curso online de leitura de abstracts em inglês para a área médica. 14º. INPLA - INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 2004, São Paulo: PUC-SP, 2004.

FAAR, R.M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERNANDES, C.S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês.** 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, C.A. A interface do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e a Universidade Federal de Uberlândia. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GARRIDO, L.M.M.; RODRIGUEZ, M.L.; COSTA, S.M. The ESP teacher - an apprentice. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 9, n. 1/2, p. 01-08, 1988.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

GLENDINNING, E.H. E HOLMSTRÖN, B. **English in Medicine**. Cambridge: CPU, 2005.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELTAI LIMA, A.M. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês**: uma análise das práticas discursivas de uma aluna na aula particular. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOLMES, J.L. Some approaches to course design. **Working Papers do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**, n. 7, 1982.

HOLMES, J.L.; CELANI, M.A.A. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purposes**. 25, p.109-122, 2006.

HORIKAWA, A.Y. **As representações e a prática pedagógica transformadora**: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula. 2001. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning centred approach. Cambridge: CUP, 1987.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOHNSON, D.M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

KENNEDY, C. Teacher as researcher and evaluator – one suggested solution to some recurrent problems in ELT and ESP. **the ESPECIALIST**, São Paulo, n. 12, p. 3-15, 1985.

LEFFA, V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA-LOPES, R.E.; VENTURA, C.S.M., A transitividade em Português. **Direct Papers**, São Paulo, v. 55, LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil; AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2008.

MASIN, M.A.P.C.G. **Análise de necessidades na disciplina de inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial**. 2009. 102 f. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAZZA, L.N. **Os lexical bundles na busca por semelhanças em um documento do setor farmacêutica**. 2009. 104 f. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACAU, L.M.R. **As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade**. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTEIRO, M.F.C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus: origens e tempos presentes**. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

\_\_\_\_\_. Formando leitores proficientes e professores de leitura: uma experiência de sala de aula. Comunicação apresentada no XV SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E III SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2001, Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz.

\_\_\_\_\_. Elaborando material didático para aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência com alunos da graduação de Letras. Comunicação apresentada no XVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS (ENPULI) E XXXII SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURA INGLESA (SENAPULI), 2003, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de leitura: uma experiência na pós – graduação. Comunicação apresentada no XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E VI SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2004, Salvador: Universidade Católica de Salvador.

\_\_\_\_\_. Elaborando atividades de *skimming*: uma experiência com os alunos de Leitura I. Comunicação apresentada no XIX SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS

INSTRUMENTAL E VII SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2005, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, A.P. **Uma unidade didática para o ensino de inglês**: percepções de alunos e professora. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

NUNES, C.M.V. **Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2008.

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

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional na cidade de Guarulhos**. 2009. Dissertação em andamento. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, M.M. **O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngüe**: uma análise de necessidades. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2002.

POSITIVO INFORMÁTICA. **Aurélio dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://aurelioparavoce.EDUCacional.com.br/homelogado.asp>> Acesso em: 12 abr. 2009.

PRADILLAS. A.Q. **Análise de necessidades na área de publicidade e propaganda para a adequação de um curso de inglês**. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, R.C.G. Afinal, o que é esse tal de ESP? Palestra proferida no XV SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E III SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2001. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 107-129, 2004.

\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas na Abordagem Instrumental. Mini-curso ministrado no XXI SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E IX SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 2007, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

\_\_\_\_\_. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. IATEFL, ESP SIG, 2008.

\_\_\_\_\_. A história da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, R.C.G., LIMA-LOPES, R.E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **the ESpecialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M.M. ESPtec: Formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental para o sistema de EDUCAÇÃO profissional de nível técnico. **Boletim Informativo da ANPOLL**, Maceió, v. 01, 2004a.

\_\_\_\_\_. A abordagem instrumental e o ensino-aprendizagem de línguas em contextos diversos. VII CBLA, 2004, São Paulo, **Caderno de Resumos**. São Paulo:VII CBLA, v. 1, 2004b.

\_\_\_\_\_. Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras. 2004c.

RAMOS, R.C.G., FREIRE, M.M.; FISCHER, C.R. Atividades didáticas para cursos de inglês a distância. VII CBLA, 2004, São Paulo, **Caderno de Resumos**. São Paulo: VII CBLA, v. 01, 2004.

RAMOS, R.C.G. et al. **Relatório técnico do projeto ESPtec**. São Paulo: Convênio VITAE – PUC-SP. 2006. Trabalho não publicado.

RICCI, A. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROBINSON, P. **ESP today: a practitioner's guide**. New York: Prentice Hall, 1991.

SANTOS, V.B.M.P. **O perfil das comunicações internas escritas de uma empresa brasileira**: um estudo de caso sobre o contexto de produção e as realizações discursivas em locais de trabalho. 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SERAFÍNI S.T. **Análise de necessidades para um curso de compreensão oral na área médica**: apresentação de trabalhos científicos. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, R.A. **Análise de necessidades em língua inglesa em contexto profissional**: a área editorial. 2009. Dissertação em andamento. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry**. Londres: Sage Publications, 1998.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (Ed.) **ESP: state of the art**. SEAMEO Regional Language Centre, 1988 (Anthology series 21).

SWALES, J. Thoughts on, in and outside the classroom. In: JAMES, J.G. (Ed.). **The ESP classroom: methodology, materials, expectations**. In: 4TH BIENNIAL SELMOUS CONFERENCE, Exeter, March 1983, **Exeter Linguistic Studies**. Exeter: University of Exeter. vol. 7.

VACCARI, D.R.P. **Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processos de produção**. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALÉRIO, A.A.O.F. **Representações sobre o erro**: uma pesquisa colaborativa com professores de inglês oral. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of language teaching**. Oxford: OUP, 1990.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO PERFIL\***

Caro(a) colega,

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada,

Marta Monteiro

**1 NOME:**

**2 DATA:**     /     /

**3 TELEFONE:**

**4 ASSINALE COM UM "X" A FAIXA ETÁRIA A QUAL VOCÊ PERTENCE:**

- a) (    ) até 25 anos
- b) (    ) de 26 a 35 anos
- c) (    ) de 36 a 45 anos
- d) (    ) de 46 a 55 anos
- e) (    ) acima de 55 anos

**5 FORMAÇÃO:**

**5.1 Graduação**

Curso:

Habilitação:

Instituição:

Ano de conclusão:

**5.2 Especialização**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição:

Curso:

Ano de conclusão:

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão?

**5.3 Mestrado**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição:

Programa:

Área de concentração:

Ano de conclusão:

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão?

**5.4 Doutorado**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição:

Programa:

Área de concentração:

Ano de conclusão:

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão?

**6 ALÉM DE TER ESTUDADO INGLÊS NO CURSO DE GRADUAÇÃO, VOCÊ TAMBÉM ESTUDOU O IDIOMA: (assinale com um "X" quantas alternativas forem necessárias)**

**6.1 Em escolas de idiomas no Brasil?**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Por quanto tempo?

Quando?

**6.2 Com professor(es) particular(es)?**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Por quanto tempo?

Quando?

**6.3 No exterior?**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Onde (cidade/país):

Escola:

Curso:

Por quanto tempo?

Quando?

**7 VOCÊ POSSUI ALGUM CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS? (Ex: PET, KET, FCE, CAE, CPE, CEELT, IELTS, TOEFL, Michigan, etc.)**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Qual?

Ano de obtenção:

Outro:

Ano de obtenção:

Outro:

Ano de obtenção:

**8 HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA INGLÊS?**

\_\_\_\_\_ anos

**09 VOCÊ EXERCE ALGUMA OUTRA PROFISSÃO ALÉM DO MAGISTÉRIO?**

a) (    ) sim

b) (    ) não

Caso afirmativo, responda:

Qual?

Onde?

**10 NA UFAM VOCÊ EXERCE OU EXERCEU A FUNÇÃO DE:**

- a) ( ) professor do quadro permanente  
b) ( ) professor substituto

**11 QUANTOS LIVROS E ARTIGOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS, EM MÉDIA, VOCÊ LÊ? (assinale com um "X" apenas uma alternativa em cada coluna)**

**11.1 Livros por semestre**

- a) ( ) nenhum  
b) ( ) até 2  
c) ( ) de 3 a 5  
d) ( ) mais de 5

**11.2 Artigos por semestre**

- a) ( ) nenhum  
b) ( ) até 2  
c) ( ) de 3 a 5  
d) ( ) mais de 5

**12 VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR SEMINÁRIOS E/OU CONGRESSOS?**

- a) ( ) sim  
b) ( ) não

**12.1 Caso afirmativo assinale uma ou mais alternativas e indique a frequência:**

- a) ( ) **Educação**  
( ) mensal  
( ) semestral  
( ) anual  
b) ( ) **Linguística Aplicada**  
( ) mensal  
( ) semestral  
( ) anual  
c) ( ) **Ensino-aprendizagem de línguas**  
( ) mensal  
( ) semestral  
( ) anual  
d) ( ) **Línguas instrumentais**  
( ) mensal  
( ) semestral  
( ) anual

**Outros:**

**13 INFORMAÇÕES ADICIONAIS QUE JULGAR RELEVANTE (opcional):**

---



---



---



---

\* Adaptado do questionário do Projeto *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos, 2004.

## ANEXO 2 QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO\*

Caro(a) colega,

Este questionário visa coletar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, conforme exposto no Questionário de Perfil que você já respondeu. Agradeço, de novo sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada,

Marta Monteiro

DATA: / /

### DADOS PESSOAIS

1 NOME:

2 TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

3 TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFAM:

**POR FAVOR, RESPONDA:**

**1 VOCÊ JÁ FEZ USO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL EM SUAS AULAS DE INGLÊS ANTES DE TRABALHAR NA UFAM?**

( ) sim

( ) não

**1.1 E NA UFAM, VOCÊ JÁ FEZ USO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL?**

( ) sim, já fiz e ainda faço

( ) sim, já fiz, mas não faço no momento

( ) não, nunca fiz

**1.2 Caso você já tenha feito ou ainda faça uso da Abordagem Instrumental em suas aulas, para quantas turmas você já ministrou aulas utilizando-a?**

**1.3 Para quantas turmas na UFAM?**

**1.4 Que habilidade(s) você enfatiza/privilegia ou costumava enfatizar/privilegiar em suas aulas da disciplina Inglês Instrumental ministradas na UFAM? (assinale com um "x" a(s) opção(ões) que se aplica(m):**

( ) compreensão oral (*listening*)

( ) compreensão escrita (*reading*)

( ) produção oral (*speaking*)

( ) produção escrita (*writing*)

Por quê?

**2 NA SUA OPINIÃO, QUE CARACTERÍSTICAS DEFINEM A ABORDAGEM INSTRUMENTAL?**

**3 COMO VOCÊ VÊ O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL?**

**3.1 E por meio de outras abordagens?**

**4 QUE CONTEÚDOS VOCÊ NORMALMENTE TRABALHA/TRABALHAVA NA DISCIPLINA INGLÊS INSTRUMENTAL NA UFAM? EXEMPLIFIQUE:**

**5 DESCREVA O PERFIL DO PROFESSOR QUE ATUA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL.**

**5.1 Qual é o papel do professor em um curso baseado na Abordagem Instrumental?**

**6 VOCÊ ACHA QUE HÁ DIFERENÇA(S) ENTRE ATUAR COMO PROFESSOR DE INGLÊS GERAL E COMO PROFESSOR DE INGLÊS INSTRUMENTAL?**

- ( ) sim  
( ) não

**6.1 Caso haja, qual(is) seria(m)?**

**6.2 Caso não haja, por quê?**

**7 DESCREVA O PERFIL DO ALUNO QUE FREQUENTA A DISCIPLINA INGLÊS INSTRUMENTAL.**

**7.1 Qual é o papel do aluno que frequenta essa disciplina?**

**8 DÊ EXEMPLOS DE CURSOS QUE SÃO BASEADOS NA ABORDAGEM INSTRUMENTAL:**

**9 CASO NO QUESTIONÁRIO DE PERFIL VOCÊ TENHA RESPONDIDO QUE PARTICIPA DE SEMINÁRIOS E/OU CONGRESSOS, RESPONDA:**

**9.1 Você aplica em suas aulas o que aprende nesses eventos?**

- ( ) sim  
( ) não  
( ) às vezes,

**9.2 Caso afirmativo, exemplifique:**

**9.3 Caso negativo, por quê?**

**9.4 Caso às vezes, por quê?**

**10 VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO OU EVENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL?**

- ( ) sim  
( ) não

**10.1 Caso afirmativo responda:**

**10.2 Qual (quais)?**

**10.3 Onde?**

**10.4 Quando?**

**10.5 Qual foi a carga horária aproximada?**

**11 VOCÊ REALIZA ALGUM TIPO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES COM OS SEUS ALUNOS?**

- ( ) sim  
( ) não

**11.1 Caso afirmativo, como você realiza essa análise de necessidades?**

**11.2 Como você utiliza esses resultados na disciplina Inglês Instrumental?**

**12 COMPLETE, COM SUAS PALAVRAS, A FRASE QUE SEGUE:**

*Instrumental pode ser definido como...* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

\* Questionário elaborado com base em CARAZZAI, M.R.P. e GIL, G., 2007; BRANCO, A.S.C., 2005 e MONTEIRO, M.F.C., 1999.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Ementa, objetivos e estratégias da disciplina Inglês Instrumental da UFAM (cf. Plano de Curso).....	43
Quadro 2: Participantes da pesquisa e períodos que ministraram a disciplina.....	45