

Inglês instrumental e as estratégias de leitura: o papel do professor mediador

English for specific purposes and reading strategies: the role of the teacher as the mediator

Jane Pinto Bandeira de Melo Lima*
janebandeira@yahoo.com.br
Faculdade 7 de Setembro (Fa7)

Samira Silva Leão**
miraleao@gmail.com
Faculdade 7 de Setembro (Fa7)

RESUMO: No mundo globalizado no qual se vive, a aprendizagem da língua inglesa tornou-se compulsória para aqueles que almejam um lugar no mercado de trabalho ultracapitalista do século XXI. O que se verifica, portanto, é que a língua inglesa vem despertando, cada vez mais, o interesse das pessoas que desejam manter-se atualizadas com o que está acontecendo no mundo, com as questões culturalmente relevantes da sociedade atual. Sendo assim, a língua inglesa, reconhecida como língua da globalização, é pré-requisito para cada cidadão brasileiro desenvolver-se intelectual e socialmente, contribuindo, em consequência, para o desenvolvimento da sociedade. O professor de ESP (Inglês para Propósitos Específicos) assume funções que vão além da sala de aula. Ele tem, então, cinco papéis principais: professor, criador de cursos e provedor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador. A hipótese que orientou esta pesquisa foi que todo professor universitário, utilizando as estratégias de leitura, está apto a capacitar seu aluno a ler, compreender e interpretar um texto acadêmico em língua inglesa em um curto espaço de tempo. O objetivo desta pesquisa é analisar o papel do professor como mediador nesse contexto. Os autores que nortearam a pesquisa são Dudley-Evans e St. John (1998), Solé (2008), Holmes (1981), dentre outros. Com base nas afirmações dos autores destacados e nos resultados obtidos, constatou-se que a principal ferramenta é o professor quando este age como mediador no processo ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Leitura. Compreensão. Interpretação.

ABSTRACT: In the globalized world in which we live, the learning of the English language has become compulsory for those who desire a place in ultra capitalist labor market in the 21st century. What is true, however, it is that the English language has been attracting more and more the interest of people who want to

* Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira

** Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira

keep updated with what is happening in the world, with culturally relevant issues in the current society. Thus, the English language is recognized as the language of globalization; it is a prerequisite for each Brazilian citizen to develop intellectually and socially, contributing in consequence to the development of the society. The professor of ESP (English for Specific Purposes) assumes roles that extend beyond the classroom. That is why he gets five main roles: teacher, creator of courses and materials provider, developer, researcher and appraiser. The hypothesis that guided this research was that university professors, using reading strategies, are able to empower their students to read, understand and interpret an academic text in English in a short time. The objective of this research is to analyze the professor's role as a mediator in that context. The authors who guided the research were Dudley-Evans and St. John (1998), Solé (2008), Holmes (1981), among others. Based on the assertions of prominent authors and the obtained results, it was verified that teaching main tool is the professor, when he/she acts as a mediator in the teaching/learning process.

KEYWORDS: Professor. Reading. Understanding. Interpretation.

Introdução

A motivação propulsora para a realização desta pesquisa reside na preocupação pedagógica em ajudar alunos universitários que tenham pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa a tornarem-se capacitados a ler, compreender e interpretar textos na língua-alvo por meio do uso das estratégias de leitura em um curto espaço de tempo.

Segundo Rivers (1981, p. 260; nossa tradução), “é por meio da leitura que os alunos podem ampliar o seu conhecimento e a compreensão da cultura dos falantes da língua, as suas maneiras de pensar, as suas atividades contemporâneas, e as suas contribuições para muitos setores da produção artística e intelectual”.¹ Assim sendo, houve um crescimento significativo de estudos sobre leitura em geral e estratégias de leitura em específico nessas últimas décadas.

Atualmente, sabemos que é necessário estar preparado para qualquer situação em que o conhecimento da língua inglesa seja exigido. Essa constatação traz, tanto para o professor quanto para a universidade na qual o educando está inserido, uma maior responsabilidade no que tange ao desenvolvimento de sua capacidade leitora. Portanto, o corpo docente tem como papel primordial despertar o

¹ Texto-fonte: “Through it they can increase their knowledge and understanding of the culture of the speakers of the language, their ways of thinking, their contemporary activities, and their contributions to many fields of artistic and intellectual endeavor”.

prazer do aluno pela língua estudada, resgatando os valores de autoestima e melhorando a integração entre o professor e o aluno.

Portanto, para propiciar essa discussão e nortear a execução da pesquisa, foi estabelecida a seguinte problematização: em que medida alunos universitários que tenham pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa podem desenvolver a capacitação leitora, a compreensão e a interpretação de textos em língua inglesa em curto espaço de tempo?

Com base nesse questionamento, buscou-se, nas proposições do Inglês Instrumental, o arcabouço teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, feita com 24 alunos de um curso de graduação na cidade de Aracoiaba/CE. A fim de descrevermos a pesquisa e mostrarmos os seus resultados, este artigo apresentará, em primeiro lugar, o inglês chamado Instrumental, as estratégias de leitura e o papel do professor nesse processo. Em seguida, descreveremos como se deu a pesquisa feita com esses alunos universitários para, por fim, mostrarmos alguns dados relevantes para a nossa análise.

1 O inglês instrumental e o papel do professor

Esta pesquisa está pautada nos pressupostos do Inglês Instrumental, que segundo Cruz (2001), apareceu no Brasil na década de 1970 devido à necessidade de alunos universitários lerem textos em especial relacionados com a ciência e a tecnologia. É por essa razão que, para o autor, a disciplina foi inicialmente oferecida em universidades como inglês técnico. Apesar de o seu foco no Brasil ser a leitura e a compreensão de textos, descartando, por exemplo, atividades voltadas à conversação e à tradução, “originalmente, o Inglês Instrumental foi concebido e conhecido internacionalmente como ‘ESP’ (*English for Specific Purposes*, ou seja, ‘Inglês para Propósitos Específicos’)” (CRUZ, 2001). Faz-se, então, necessário conhecer o que, de fato, é *English for Specific Purposes* (doravante ESP) e o papel do professor nessa área específica de ensino de inglês, tema desta seção.

Segundo Hutchinson e Waters, o ESP não deve ser considerado uma metodologia, mas uma abordagem de ensino pautada nas necessidades de aprendizagem da língua-alvo do aluno. Dessa forma, fundamenta-se no princípio-guia: “Diga-me para que você precisa de inglês, e eu lhe direi o inglês de que você

precisa” (1987, p.19; nossa tradução)². Diante disso, para Robinson (1991, p. 2-3), ao se preparar um curso de ESP, dois princípios básicos devem ser levados em consideração: a necessidade do discente e, com base nela, o objetivo que direcionará o curso.

Stevens (1988, p.1-2), por sua vez, elenca quatro características absolutas do ESP. Para ele, o Inglês Instrumental consiste no ensino de língua que (a) sempre vai ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos; (b) busca relacionar o seu conteúdo com disciplinas, ocupações e atividades; (c) utiliza a linguagem específica dessas atividades em termos de sintaxe, vocabulário, semântica, etc., e (d) se diferencia, por conseguinte, do inglês geral. Nessa esteira, Dudley-Evans e St. John (1998, 4-5) aponta, como características absolutas do Inglês Instrumental, (a) a imperiosidade de ele suprir as necessidades dos alunos e (b) a utilização da metodologia e de atividades relacionadas à disciplina à qual está destinado.

Diante dessa constatação, é necessário que o professor direcione o seu curso conforme a análise das necessidades dos alunos e o conhecimento prévio que já têm da língua estrangeira. A partir dessa premissa, deve decidir que necessidades na língua-alvo serão o foco do seu curso. Para Stevens (1988, p 6), ainda, os alunos que procuram um curso de ESP o fazem ou porque precisam estudar um determinado conteúdo em inglês ou porque necessitam do inglês para exercer uma função/profissão em que o inglês é fundamental. Ele ainda faz a seguinte distinção: há alunos que conhecem o assunto estudado em língua materna (no nosso caso, o português) ou exercem a sua função/profissão usando a língua materna e aqueles que estudam inglês durante o seu curso universitário ou durante a sua formação profissional. O autor conclui que há a necessidade de se diferenciar, portanto, entre o inglês para instrução e o inglês para a operação (profissão), sendo essa diferença essencial quando o professor de ESP se propõe a criar o material de ensino.

Hutchinson e Waters (1987: 60-62) comparam o curso de Inglês Instrumental com uma viagem. O ponto de partida são as necessidades dos alunos (carências) que ainda não foram supridas. O destino é o suprimento dessas necessidades ou as necessidades já supridas. O problema se dá quando há um conflito sobre qual deve ser esse destino (o papel dos desejos). O que ainda não foi mencionado nessa analogia é a rota, ou seja, o percurso desde o ponto de partida até o destino. Essa

² Texto-fonte: “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”.

rota traduz-se como necessidade de aprendizagem. Para se saber qual é a necessidade de aprendizagem do aluno, o professor de ESP deve considerar: (a) a razão de os alunos estarem fazendo o curso, (b) a maneira pela qual eles aprendem, (c) os recursos disponíveis ao professor, (d) o conhecimento que tem dos alunos, (e) o local das aulas e (f) o período das aulas. Para os autores, esses elementos permitem que o professor faça uma escolha acertada da rota a ser tomada, conforme as condições de aprendizado que lhe estão disponíveis, o conhecimento que tem dos alunos, as suas habilidades e as estratégias de aprendizado e, ainda, a motivação que lhes impulsiona a fazer o curso de ESP.

Apesar de o ESP poder abranger um vasto campo de trabalho linguístico específico com os discentes, no Brasil, ele tem sido, normalmente, relacionado à ideia de leitura instrumental, direcionada para diferentes áreas e necessidades dos alunos, objetivando, assim, leitura, compreensão e interpretação de textos e não conversação ou tradução integral de textos estudados (CRUZ, 2001).

Goodman (1967 *apud* FERREIRO; PALÁCIO, 2003) define a leitura como um jogo psicolinguístico. Nele, o leitor constrói a mensagem escrita pelo autor, ativando processos mentais: usa pistas para prever informações, confirma suas previsões, utiliza suas experiências e conhecimentos prévios. De acordo com Ferreiro e Palácio (2003, p. 19), nesse processo, o leitor necessita buscar significados, que é construído não somente no momento da leitura, mas é, também, reconstruído, já que a nova informação é acomodada e o nosso sentido é adaptado ao significado que está em formação. Dessa forma, a leitura não é um processo passivo; pelo contrário, é um processo dinâmico, que envolve o desenvolvimento tanto de estratégias para a obtenção do sentido do texto quanto o de esquemas sobre a informação representada no texto.

Conforme Anthony, Pearson e Raphael (1993 *apud* FARRELL, 2003, p. 2; grifos do autor), leitura é “o processo de construção de significado através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita e o contexto da situação da leitura”. A leitura passa a ser entendida como um processo em que três elementos são articulados: o leitor, o texto e o contexto. Como base nesse pensamento da leitura enquanto processo ativo, Farrell (2003) explica que, tendo estabelecido qual será o foco da aula e selecionado os textos a serem trabalhados (sempre de acordo com as necessidades do aluno), a próxima etapa é, de fato, o ensino da leitura por meio, dentre outros processos, de

estratégias de leitura. O ensino dessas estratégias permitirá que o aluno possa usá-las de forma independente.

De acordo com Ferreiro e Palácio (2003), o processo de leitura ativa emprega uma série de estratégias, que são esquemas utilizados pelo leitor para não apenas obter informações, mas também para avaliá-las e utilizá-las. “A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente, e as pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; elas encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que possam aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las” (FERREIRA; PALÁCIO, 2003, p. 16). Portanto, o desenvolvimento de estratégias permitirá que o leitor trabalhe com o texto com vistas à construção do seu significado, da sua compreensão. É por essa razão que a utilização de estratégias não é estanque, pois as estratégias podem ser modificadas durante o próprio processo de leitura. Para Ferreiro e Palácio (2003, p. 16), “não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser por meio da própria leitura”.

Nessa esteira, Farrel (2003) correlaciona o sucesso da atividade de leitura com o uso de estratégias apropriadas e eficazes. Com base em Farrel (2003), bem como em outros autores, podemos apresentar um número de estratégias e/ou técnicas de leitura que pode auxiliar o processo de leitura ativa numa sala de aula de língua estrangeira: predizer ou inferir o conteúdo de um texto; *skimming*: investigar a ideia central do texto; reconhecer palavras cognatas; identificar palavras repetidas; *scanning*: localizar informações específicas; identificar pistas tipográficas; representar, graficamente, as informações pertinentes ao texto, i.e., ideia central, ideias secundárias e detalhes complementares; identificar marcas transicionais e estabelecer a relação entre elas e seus referentes; reconhecer o tópico frasal; identificar palavras-chave; selecionar o parágrafo que contenha as informações desejadas; identificar e interpretar os conectores lógicos; identificar e interpretar grupos nominais; analisar os elementos formadores de palavras; facilitar a compreensão de textos por meio de pontos gramaticais; usar eficientemente o dicionário, escolhendo um significado que se adapte ao contexto da leitura; identificar os componentes da estrutura do discurso; identificar as funções retóricas de um texto; fazer resumos de textos lidos; adivinhar o significado de palavras desconhecidas baseado no contexto, e desenvolver a capacidade leitora de maneira crítica.

Segundo Solé (2008) o ensino de estratégias permite que os leitores se tornem autônomos, no sentido de que poderão não só lidar com textos de gêneros diversos, como também aprender a partir dos próprios textos que analisam. Para a autora, vários estudos mostram que esse trabalho com estratégias de leitura resulta no aumento do índice de motivação dos alunos leitores, pois permite que eles se tornem autossuficientes, capazes de buscar o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento acadêmico e/ou profissional.

Diante desse contexto, o professor de ESP, para Dudley-Evans e St. John (1998), passa a assumir funções que não se confinam à sala de aula, já que ele não é só professor, mas criador de cursos e provedor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador. Para os autores, esses diferentes papéis exigem que ele tenha bastante flexibilidade ao ensinar um curso de ESP. Ademais, necessita: (a) ouvir o seu aluno; (b) reconhecer que ele, enquanto professor, não é o detentor do conhecimento do material usado, e (c) mostrar interesse nas disciplinas ou atividades profissionais dos alunos.

De acordo com Oxford (1990), o papel do professor que utiliza estratégias de aprendizagem de línguas deixa de ser aquele tradicional, em que toda a comunicação vem dele e através dele, e passa a ser o de facilitador, aquele que passa a auxiliar os alunos a identificar e utilizar as estratégias que melhor se adequem a eles, ajudando-os, assim, a se tornarem independentes. Além disso, Dudley-Evans e St. John (1998) declaram que o professor de ESP assume o papel de pesquisador, pois pode incorporar os resultados de suas pesquisas quando realiza uma análise de necessidades, desenvolve um curso ou cria/adapta o material a ser utilizado.

Foi, portanto, com base nos estudos sobre o Inglês Instrumental, em especial no que tange às estratégias de leitura e ao papel do professor, que esta pesquisa se estabeleceu. É necessário, dessa forma, apresentar os seu processo, o que será feito na próxima seção.

2 Metodologia de pesquisa

Conforme sugerido na introdução, a motivação para a realização desta pesquisa reside na preocupação pedagógica quanto a alunos universitários que tenham pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa tornarem-se capacitados

a ler, compreender e interpretar textos na língua-alvo por meio de estratégias de leitura num curto espaço de tempo. Para tal, foi realizada esta pesquisa quantitativa-qualitativa, caracterizada pela coleta e análise de dados de uma população específica, consistindo-se, assim, numa pesquisa experimental.

A pesquisa deu-se numa universidade pública, e seus participantes (sujeitos de pesquisa) foram 24 alunos entre 19 e 60 anos de ambos os sexos. Graduados em Pedagogia, são professores da língua portuguesa e profissionais liberais, atuando em escolas públicas e particulares nos níveis fundamental e médio. A maioria deles estudou inglês há muito tempo, tendo sua experiência no estudo dessa língua em seus colégios de origem nos níveis fundamental e médio. Segundo os participantes, suas aulas se concentraram apenas em pontos gramaticais básicos (como o verbo *to be*) e vocabulário (objetos, cores, animais, números e graus de parentesco).

A pesquisa foi feita durante uma disciplina ofertada no período de férias na cidade de Aracoiaba/Ce, com uma carga horária total de 60 horas/aulas: dez horas/aulas ministradas nos turnos manhã-tarde de segunda a sábado. As aulas, conseqüentemente, foram dadas em português e inglês, já que os alunos não eram versados na língua inglesa, isto é, tinham pouco ou quase nenhum conhecimento dessa língua. Esses alunos/participantes tiveram a mim como mediadora do seu processo de aprendizagem por um período de uma semana.

Para atingir os objetivos propostos, o grupo foi avaliado pelos mesmos instrumentos de coleta de dados, que constaram de um questionário inicial composto de quatorze perguntas e outro final com dezesseis perguntas, sendo estas, perguntas fechadas e abertas, de forma organizada e sistematizada.

Os questionários foram aplicados em sala de aula com a devida concordância dos alunos. O questionário inicial foi aplicado no primeiro dia de aula e o final no último dia de aula. Eles foram distribuídos pessoalmente pela pesquisadora/professora e recolhidos no mesmo dia após serem preenchidos. Entre o primeiro e o último questionário, houve um espaço de quatro dias para observação. A coleta de dados também teve por objetivo a verificação das necessidades, carências e desejos dos alunos/participantes a fim de prover um material que suprisse as suas expectativas.

Para comparar perspectivas obtidas de diferentes fontes e para justificar os critérios de validade, confiabilidade e generalização, foi usada a triangulação de

dados com dois protocolos, no qual os alunos pesquisados registraram suas primeiras impressões durante a primeira tarefa realizada por eles e as suas impressões finais durante a última tarefa.

Para ser trabalhada a habilidade de compreensão leitora, foram estudados 21 textos que serviram como base para a prática das estratégias de leitura. Para a ampliação do vocabulário geral, foram utilizados filmes educativos. Nessa atividade, os alunos anotavam as palavras desconhecidas e, logo após o término do filme, era feito um pequeno debate. Para melhorar a habilidade de expressão oral, foi usado o filme *Hot Line* (pronúncia) e o estudo de onze músicas, abrangendo pronúncia, vocabulário, repetição (*drill*), ditado (*cloze*), compreensão e interpretação de texto. Aconteceram, também, alguns momentos de conversação – pequenos diálogos, perguntas e respostas, diretas e triangulares. Para melhorar o conhecimento da gramática, dezenove pontos gramaticais foram estudados de maneira criativa, por meio de jogos, dinâmicas e filme educativo - *Inglês na Escola*. Além dos exercícios gramaticais elaborados depois de cada tópico gramatical, eles fizeram seis exercícios gramaticais envolvendo os tópicos estudados, os quais eram pedidos como tarefa de casa (*homework*). Foram apresentados também seminários, em que foram mostrados mapas semânticos relacionados à área específica (Português), músicas representadas por figuras, jogos educativos e dinâmicos.

De acordo com os teóricos Dudley-Evans e St. John (1998) o professor de Inglês Instrumental precisa, ainda, criar testes para analisar o progresso dos seus alunos no curso e, assim, verificar se eles fazem uso do que foi aprendido em sala de aula. Com base nestes argumentos, foram feitos dois testes envolvendo as estratégias de leitura ensinadas, com perguntas fechadas e abertas. Para cada texto, foi aplicado um protocolo sobre a apreensão dos alunos em relação aos testes. Do primeiro protocolo participaram 24 alunos e do segundo, 21 alunos.

Após a apresentação da condução da pesquisa e do método utilizado, na próxima seção, apresentaremos os dados e a sua análise.

4 Apresentação e análise dos dados

Com base nos resultados obtidos no questionário inicial, verificamos que os alunos pesquisados têm pouco ou nenhum conhecimento da língua-alvo. Diante disso, o conteúdo do curso não se delongou em discussões teóricas; pelo contrário,

ele foi composto de tópicos que vinham ao encontro das necessidades dos alunos. Tendo em vista que 21 alunos (dos 24) declararam que o conhecimento de leitura em inglês era necessário para um profissional de sua área, tornou-se importante não só o ensino do inglês instrumental propriamente dito, mas um estudo mais abrangente da língua inglesa. Os alunos também apontaram o que gostariam de desenvolver no curso: ler com melhor compreensão (22 alunos), traduzir textos para o português (18 alunos), melhorar o conhecimento da gramática (19 alunos), ampliar o vocabulário da sua área específica e geral (21 alunos), desenvolver a habilidade de escrever (23 alunos), saber fazer resumos (18 alunos) e melhorar a habilidade de expressão oral (23 alunos). Com base nessas necessidades, propomos um conteúdo programático para o período de aulas a fim de supri-las.

Como já apontado, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que o curso de Inglês Instrumental está fundamentado na necessidade do aluno. Diante disso, o professor tem, muitas vezes, de prover o material a ser utilizado. Sendo assim, criamos uma apostila e também utilizamos exercícios audiovisuais.

Através da análise do questionário final, pudemos avaliar o quanto os alunos de Aracoiaba/CE em tão curto espaço de tempo progrediram ao fazer o curso Inglês Instrumental. Fizemos uma intercalação de dados entre os dois questionários (inicial e final). No questionário inicial, aferimos o seguinte resultado: dos 24 alunos avaliados, 17 responderam que tinham pouca habilidade de compreensão de textos em inglês, 05 mais ou menos e 02 disseram que não tinham nenhuma habilidade. Já no questionário final, 16 alunos responderam “bom” para a sua habilidade de compreensão de textos, 06 “mais ou menos” e 01 “ótimo” e 01 “um pouco”. Na pergunta sobre o que gostariam de desenvolver no curso, como vimos acima, no primeiro questionário, 22 alunos disseram que queriam ler com melhor compreensão. No questionário final, 18 dos alunos responderam que desenvolveram a habilidade de ler com melhor compreensão.

Constatamos, dessa forma, que houve 01 aluno que disse não ter atingido a habilidade de compreensão de textos em inglês. Dos 18 alunos que queriam traduzir textos para o português, somente 06 alcançaram esse objetivo, tornando-se um saldo positivo, já que o Inglês Instrumental não consiste em tradução literal de textos e, sim, a sua compreensão. Dos 19 alunos que desejavam melhorar o conhecimento da gramática inglesa, 05 dizem não ter atingido seu objetivo e dos 20 alunos que queriam ampliar o vocabulário geral, apenas 10 dizem ter atingido essa meta.

No questionário final, 20 alunos responderam que o Inglês Instrumental facilitou a compreensão de textos em inglês sem recorrer ao dicionário. Para 100% dos pesquisados, foram as palavras cognatas, as marcas tipográficas e, para nossa surpresa, o mapa semântico que mais os auxiliaram. Ademais, 23 responderam que o curso veio ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, e 19 alunos responderam que seus objetivos foram alcançados nessa disciplina.

Através de uma intercalação de dados entre o primeiro e o segundo protocolos, observamos que, no primeiro, 58% dos alunos (14 alunos) relataram que estavam temerosos quanto à realização do primeiro teste; por outro lado, no segundo protocolo, 81% dos alunos (20 alunos) disseram que encararam o segundo teste com tranquilidade e segurança. Neste contexto, observamos que os temores foram desaparecendo, as barreiras foram sendo quebradas e a superação das suas limitações na língua inglesa foi encarada como um desafio do aprendizado.

Outro fator que mereceu nossa atenção é que, no primeiro protocolo, 60% dos alunos (15 alunos) elegeram as palavras cognatas e 23% (09 alunos) as marcas tipográficas como as estratégias que mais facilitaram a compreensão de textos; por outro lado, no segundo protocolo esses pontos percentuais foram mais equilibrados entre as palavras cognatas, marcas tipográficas, uso da contextualização, reconhecimento dos conectivos, derivação por sufixação, mapa semântico e o uso do dicionário.

Finalizando, no primeiro protocolo, 75% dos alunos (18 alunos) referiram-se ao aprendizado quanto à didática utilizada em sala de aula e 25% (06 alunos) não fizeram nenhuma referência a ela. Por outro lado, no segundo protocolo, os alunos pesquisados não fizeram nenhuma alusão ao referido tópico, mas segundo eles, o aprendizado se deu pela maneira pela qual foi ministrada a disciplina, trazendo-lhes amor e vontade de aprender cada vez mais a língua inglesa.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os resultados pedagógicos advindos da utilização da abordagem instrumental no que diz respeito à sua eficácia na compreensão de textos em língua inglesa. Com base nas necessidades dos alunos pesquisados, relatadas através de um questionário inicial, foi criado um conteúdo programático que atendesse às necessidades, carências e aos desejos dos alunos

para que o objetivo proposto fosse alcançado. Este conteúdo, por sua vez, fez com que se chegasse à conclusão de que não se poderia adotar um livro didático. Portanto, foi criada uma apostila com textos e exercícios adaptados, no sentido de fazer maior aproximação/interação professor-aluno, na busca de caminhos de compreensão e superação das dificuldades. Com base nas proposições de Robinson (1991), esse curso de Inglês instrumental foi preparado com dois critérios: o objetivo para o qual ele foi direcionado e as necessidades dos alunos. A partir dessas necessidades e do conhecimento prévio deles, foram tomadas decisões quanto ao material a ser utilizado em sala de aula.

Além disso, concluímos ser importante utilizar outras ferramentas como vídeo, DVD, televisão, gravador, retroprojeter, músicas, jogos, dinâmicas para que pudesse haver equilíbrio entre a qualidade e uma quantidade enorme de informações fornecidas em um curto espaço de tempo e por um grande período de horas aulas ministradas em um dia, sem um mínimo de conforto na infraestrutura, como sala de aula inapropriada, carteiras desconfortáveis (algumas quebradas) e ventilação precária.

Portanto, o desafio que tivemos de enfrentar é evidente. Alguns fatores podem explicar as dificuldades da eficácia de um não aprendizado 100% e um alcance não total de todas as necessidades relatadas pelos alunos: a) cansaço físico muito grande, principalmente para as mães que estavam amamentando (em número de três), duas gestantes, alunos obesos e hipertensos (em número de dois); b) grande desgaste emocional (uma aluna teve duas crises nervosas acompanhadas de desmaios); c) cansaço mental devido a uma grande bagagem de informação em tão curto espaço de tempo, não trazendo a qualidade no aprendizado tão almejado.

A despeito desses desafios, foi observado um grande problema sócio-educacional: alunos que necessitavam da licenciatura para exercerem sua profissão, entretanto sem tempo suficiente para se habilitarem, precisando vivenciar esta carga horária desumana e antipedagógica, já que o Conselho Federal de Educação – órgão normativo estabelece a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (Lei nº 4.024/61, art.9º, e), em diversos e conhecidos pronunciamentos, consagrou como duração da hora-aula o tempo de cinquenta (50) minutos, com um intervalo de dez (10) minutos, para descanso dos alunos, entre uma hora-aula e outra.

Demo (2000) afirma que nós professores temos de fazer com que nossos alunos passem de meros aprendizes para aqueles que aprendem a aprender e fazer da universidade um lugar privilegiado da educação e do conhecimento, unindo saber-ação. Através da análise dos questionários e dos protocolos, foi possível verificar o quanto os alunos universitários do Curso Licenciatura Específica em Português na cidade de Aracoiaba/CE, a despeito das dificuldades apresentadas, em tão curto espaço de tempo, progrediram ao fazer o curso Inglês Instrumental

Consideramos que um dos fatores que contribuíram para esse resultado positivo foi a ministração de aulas de forma bem dinâmica, com muita motivação para que não se tornassem aulas cansativas. Constatamos, dessa forma, a partir de Dudley-Evans e St. John (1998), que o papel do professor de ESP, como colaborador/facilitador, é o resultado da integração entre os estudos de assuntos específicos e os estudos da língua-alvo. Para os autores, a colaboração maior ocorre em aulas nas quais o assunto específico e o professor de língua formam um time. As presentes considerações levam em conta, sobretudo, que o professor é um artesão que inventa sua prática. Dessa forma, ele constrói, com os seus alunos, a prática, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, entre outros (CANÁRIO, 1997 *apud* LIMA; SALES, 2004).

Finalmente, de acordo com Libâneo (1998 *apud* LIMA; SALES, 2004), a metodologia do professor não é uma mágica, um milagre; o seu trabalho está pautado no ensinar e no aprender, bem como em toda teia de relações que se estabelecem nesse processo. Lima e Sales (2004) afirmam que um dos compromissos éticos do professor é o de ser aprendiz da sua prática docente; dessa forma, ele dará sentido à sua profissão e ganhará respeito pelo que realiza na sociedade e por seus alunos.

Referências

CRUZ, Décio Torres. Ensino/ Aprendizagem de Inglês instrumental na universidade. *Rew Routes*, n. 15, out. 2001. Disponível em: <https://www.disal.com.br/newr/nr15/pgnr15_10.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papyrus, 2000.

DUDLEY–EVANS, Tony; ST. JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

FARREL, Thomas S.C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. Tradução de Itana Summers Medrado. São Paulo: SBS, 2003. (Portfolio SBS 6: Reflexões Sobre o Ensino de Idiomas).

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, M. G. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

HUTCHINSON, T.; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: A Learning - Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LIMA, Maria S. L.; SALES, Josete O.C.B. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know?* New York: Newbury House Publishers, 1990.

RIVERS, Wilga Marie. *Teaching foreign-language skills*. 2.ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

ROBINSON, P.C. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Indianópolis: Prentice Hall International, 1991.

STREVEENS, Peter. *ESP After Twenty Years: A Re-Appraisal*. In: TICKOO, M. L. *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO, 1988.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.