

SIMPÓSIO\*

**É POSSÍVEL DEFINIR UM CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL MESMO SEM UTILIZAR "NEEDS ANALYSIS"  
(COMO RECURSO PRÉVIO)?**

Magda M. C. de O. e C. SCHLIEMANN (ETFSP – UNED Cubatão; LAEL/PUC-SP)

*ABSTRACT: Aiming at answering positively the question posed in its title, the present work, part of a wider study, focuses on the discussion of data collected through a structured Questionnaire and a semi-structured Interview applied to 2nd grade technical high school students. Therefore, the conclusions herein presented stemmed from a personal reflection on the students' answers, which seem to indicate that when designing an ESP course for "children or adolescents from the Brazilian educational system" (Bohn, 1988:295) we may face the same information whether departing from a formal Needs Analysis results or empirical/subjective clues.*

1. Introdução

Presidiu à elaboração deste texto o desejo de partilhar com professores de inglês, sobretudo os que se estão iniciando no Inglês Instrumental, as dificuldades, dúvidas, anseios, erros e acertos presentes na elaboração e aplicação em sala de aula de material de Inglês Instrumental na ETFSP – UNED de Cubatão.

Foram incluídos trechos da minha pesquisa de Mestrado, em curso, bem como algumas das conclusões provisórias que a análise de dados me tem sugerido.

Amparada pela leitura de autores como Bohn (1988), Deyes (1983), Holmes (1982 e 1989), Hutchinson & Waters (1987), Robinson (1991) e outros, resumi o tema desta Comunicação à pergunta: É possível definir um curso de Inglês Instrumental mesmo sem utilizar 'needs analysis' como recurso prévio?. Nesta exposição, espero defender convincentemente a minha convicção de que a resposta é afirmativa.

2. Justificativa

Ao longo dos anos em que me assumo como professora de inglês, várias vezes me perguntei se o meu trabalho poderia ser mais eficaz. A princípio pouco preciso, o questionamento foi ficando mais incisivo... e incômodo.

Há cerca de 3 anos, tomei contato com o Inglês Instrumental. Lecionando numa escola técnica de 2º grau, para alunos que, em princípio, se destinavam a ser técnicos, a Abordagem Instrumental, inicialmente entendida como apenas aplicada a leitura, possibilitava a ruptura com um ensino tradicional, ancorado em livros didáticos padronizados e baseado no ensino das 4 'skills' em simultâneo, e permitia a concentração do ensino/aprendizagem na habilidade mais necessária. Ela parecia ser a resposta.

Tendo contagiado as minhas duas colegas, decidimos tentar algo diferente. Sem fundamentação teórica, movidas pela vontade de mudar, pusemos de lado o material tradicional e partimos para a introdução de uma Apostila de textos, já usada em 1996.

---

\* Simpósio "Preparação e Avaliação de Materiais de Inglês Instrumental".

O material foi elaborado para utilização nas aulas regulares da UNED, a partir da análise subjetiva das necessidades e interesses dos alunos da escola, respaldada por: a) tempo curto; decorrente de a), b) alunos de três cursos diferentes X um só material; c) turmas heterogêneas, em faixa etária e interesses; d) informação prévia, geralmente aceita, de que alunos/futuros técnicos necessitam saber inglês para terem acesso a textos escritos.

Quanto ao assunto dos textos, a experiência foi o parâmetro: é comum professores das áreas técnicas procurarem-nos com pedidos de socorro para leitura, tradução, escrita e correção de textos em inglês, específicos ou genéricos, *porque os seus conhecimentos são suficientes para a terminologia técnica, profissional, mas esbarram no "recheio"*.

Refletindo nessa experiência, decidimos mesclar textos técnicos e textos genéricos, predominando os últimos. O fato de a grade curricular dos cursos da UNED concentrar as matérias técnicas específicas a partir da 3ª série reforçou a decisão. E se é verdade que só compreendemos o mundo a partir daquilo que conhecemos (Smith, 1978:81), se escolhêssemos apenas textos específicos, correríamos o risco de fornecer aos alunos muita informação nova, desligada da sua experiência – mero 'input' de palavras. Além disso, seria difícil para nós trabalhar com textos essencialmente técnicos (Deyes, 1983:3).

O material foi organizado em Unidades, assim distribuídas:

Unidade I: Conscientização sobre Processos de Leitura / Níveis de Leitura;  
Unidade II: Estratégias de Leitura;  
Unidade III: O Uso do Dicionário;  
Unidade IV: Procedimentos – Instruções;  
Unidade V: Descrição;  
Unidade VI: Narrativa;  
Unidade VII: Problema / Solução.

Dos três cursos que a UNED oferece, dois têm inglês apenas nas duas primeiras séries. Assim sendo, o material foi concebido para cobrir dois anos de curso; do ponto de vista prático, ele foi dividido em duas partes, veiculadas aos alunos no formato de Apostilas.

Apesar de sentir que a escolha fora acertada, o fato de não ter sido feita uma 'needs analysis' formal deixava-me insegura perante os alunos. Lógico foi, portanto, tomar como tema da minha Dissertação a avaliação do curso, partindo de uma pesquisa das necessidades e dos interesses dos alunos, ainda que 'a posteriori'.

### 3. Metodologia

Essa pesquisa tomou a forma de um estudo de caso de caráter etnográfico e apresenta as seguintes características:

- Objeto da pesquisa: apenas turmas da 2ª série; primeiramente, todas elas, mais tarde, apenas uma turma.
- Instrumentos de coleta de dados: *Questionário, Gravação de aulas em áudio, Diários do aluno, Entrevistas e Balanço*. A seguir, explicitam-se os

procedimentos e objetivos do primeiro e do penúltimo, únicos de que falarei nesta Comunicação.

- Questionário estruturado (Seliger & Shohamy, 1988:172-176) aplicado a todas as turmas, compunha-se de 4 perguntas abertas, 8 perguntas fechadas e 3 perguntas mistas e colheu dados individuais: idade, sexo, 'background' de aprendizagem de inglês, curso e período em que está matriculado, necessidades, interesses, há quanto tempo estuda inglês, atitude para com a disciplina antes e depois da UNED, avaliação do material didático usado antes da UNED e na UNED. O seu objetivo foi testar, 'a posteriori', as premissas subjetivas de que se partiu para a elaboração do material, estabelecer quem são os nossos alunos e que consciência eles têm das suas necessidades de aprender inglês, "awareness of the need" (Hutchinson & Waters, 1987:53) e se elas estão de acordo com os seus interesses, "wants" (op.cit.:56-58), bem como determinar, ainda que superficialmente, as deficiências de aprendizagem da língua inglesa, "lacks" (op.cit.:55-56) que esses alunos apresentam.
- Entrevistas semi-estruturadas de alunos (Nunan, 1992:55), aplicadas em apenas uma turma da 2ª série. Foram "grupais" e não individuais, como é mais habitual. Tiveram como ponto de partida frases a serem completadas pelos informantes e a sua concepção foi inspirada nos "personal recording cards" preparados por Cavalcanti (1988) segundo o modelo de procedimentos de avaliação sugeridos nos materiais produzidos pelo Oxford Certificate of Educational Achievement (1987-1988) e referidos e exemplificados por Holmes (1989:28).

### 3.1 O Questionário

Aplicado durante o mês de abril de 1997, a 175 informantes:

Quadro 1: O que representa para você estudar/saber Inglês?

Estudar/saber Inglês representa:	Nº de Informantes	%
1. Preparo para o mercado de trabalho / abre portas / futuro / é importante para a área técnica	103	58,85
2. Ampliar cultura / estar em contato com o mundo	64	36,57
3. Essencial / É língua universal	53	30,28
5. Nada	2	01,14
6. Outras	9	05,14
7. Não responderam	2	01,14
<b>Total de Informantes</b>	<b>175</b>	<b>100</b>

Obs.: Pergunta aberta; total de respostas: 231; alguns informantes deram + de 1 resposta; os % foram calculados em relação ao Total de Informantes: 175

Se a resposta 3 pode ser olhada como lugar-comum, ouvido e repetido sempre que o assunto é *aprender inglês*, a resposta 1 deixa clara uma das maiores preocupações dos alunos: prepararem-se para o mundo do trabalho, sendo, para muitos deles, o curso técnico, com inglês incluído no currículo, um meio para alcançarem esse fim.

Já a resposta 2 parece veicular uma visão mais ampla ao encarar a aprendizagem de inglês como uma possibilidade de alargar horizontes e de inserção/abertura para o mundo – uma preocupação nascente, confirmada, aliás, no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Para você, os textos trabalhados na aula de Inglês representam

Os textos da aula de inglês representam:	Nº de Informantes	%
importante fonte de informação, como qualquer outra	140	80,00
apenas material didático, o conteúdo não interessa	34	19,42
Não responderam	1	00,57
<b>Total de Informantes</b>	<b>175</b>	<b>100</b>

Obs.: Pergunta fechada; os % foram calculados em relação ao Total de Informantes: 175

Por outro lado, quando ingressam na UNED, adolescentes que são em sua maioria, não vêm ainda como um *interesse* objetivo imediato a aquisição das estratégias necessárias para “chegar lá”, o que se pode traduzir pela resposta de um informante que, muito sincera e candidamente, resumiu a situação: *Saber é legal, mas estudar é chato*.

O Quadro 3, abaixo, que testa os *interesses* dos alunos, é disso testemunho.

Quadro 3: Que assuntos gostaria que fossem abordados nos textos da aula de Inglês?

Assuntos a serem abordados nos textos da aula de inglês	Nº de Inf.	%
Quanto ao conteúdo	1. Linguagem técnica, relacionados com a área de estudo	45 25,71
	2. Letras de música	41 23,42
	3. Nada em especial, o necessário p/ aprender / está bom como está	39 22,28
	4. Diversos: Interessantes para adolescentes	38 21,71
Quanto à habilidade	5. Textos atuais do cotidiano / social / político, do Brasil e de outros países	30 17,14
	6. Literatura / cultura / tradições de outros países / filmes / cinema	22 12,57
	7. Diálogos / conversação / vocabulário / pronúncia / entrevistas / vestibular (escutar / falar)	11 6,28
	8. Composição / tradução / versão de textos / gramática / vestibular / Currículo (escrever)	10 5,71
<b>Total de Informantes</b>	<b>175</b>	<b>100</b>

Obs.: Pergunta aberta; total de respostas: 236; alguns informantes deram mais de uma resposta; os % foi calculados em relação ao Total de Informantes: 175

No Quadro 3, as respostas foram agrupadas em duas categorias que sugerem duas leituras:

Quanto à habilidade: 21 respostas (11,99%) indicam a preferência por *escutar*, *falar* e *escrever*, o que não chega a ser desconfortável, porque *vocabulário* e *gramática*, apontados, cada um, por 2 informantes e incluídos na habilidade *escutar/falar* e *escrever*, respectivamente, poderiam figurar em qualquer das habilidades, até mesmo *ler*, enfocada no material.

Quanto ao conteúdo (expressão dos *interesses* dos alunos): os itens mencionados foram muitos e diversos, com destaque para *linguagem técnica* e *assuntos relacionados com as áreas de estudo*. Porém, é curioso notar o seguinte: obtive 231 respostas à pergunta que enfocava as *necessidades* (Quadro 1) e 236

respostas à pergunta quanto a *interesses* (Quadro 3); no Quadro 1, 103 informantes (58,85%) indicam a preocupação com o futuro, o trabalho e o aperfeiçoamento profissional; em comparação, o Quadro 3 parece paradoxal – só 45 informantes (25,71%) indicam *linguagem técnica e assuntos relacionados com as áreas de estudo* como *interesse fundamental*, enquanto 39 (22,28%), número próximo, indicam *nada em especial, o necessário para aprender / está bom como está*.

Do ponto de vista de Robinson, (1991:7-8), parece que aquilo a que chamava *interesses*, mais não é do que a expressão dos *objetivos pessoais* dos alunos, manifestados cumulativamente (ou mesmo em oposição) ao que os seus cursos exigiriam. Tais *necessidades pessoais*, segundo Berwick (1989:55, apud Robinson, 1991) “*podem ser (e são freqüentemente) desvalorizadas, ao serem olhadas como ‘interesses ou desejos’*”. Sob esta nova luz, a contradição destacada acima fica menos contraditória e pode explicar por que as respostas ao *Questionário* apontam opções tão ecléticas que parece difícil satisfazer todas elas (algumas inexpressivas, em número de adesões, como *sexo, turismo, vícios, coisas novas, temas astronômicos, assunto de outras matérias dos cursos, publicidade*, com apenas 1 adesão cada uma e *violência*, com duas adesões).

Na UNED de Cubatão, o fracasso em experiências anteriores com materiais mistos que “ensinavam” as 4 ‘skills’ em conjunto há muito fazia sentir a necessidade de se assumir uma posição coerente – ensinar bem a habilidade mais *necessária* para os alunos, ao invés de se continuar a brincar de escola de línguas, em desigualdade de condições.

Intuitivamente, o perfil dos alunos, futuros técnicos, elegeu a leitura, o que foi avalizado por se ter primeiramente entendido a Abordagem Instrumental como aplicada apenas a leitura, bem como pelo testemunho dos colegas das áreas técnicas. Também para eles essa foi a primeira necessidade, enquanto técnicos, seguida por outras habilidades, segundo a exigência profissional ou interesses posteriormente perseguidos.

Pelas respostas no Quadro 4, a seguir, parece que a nossa intuição estava certa: a leitura teve o aval dos informantes como a habilidade mais necessária para futuros técnicos.

Quadro 4 - Qual das 4 habilidades é mais *necessária* para um futuro técnico?

Habilidade + necessária	Nº de Informantes	%
Falar	38	21,71
Escutar	7	4,00
Ler	116	66,28
Escrever	12	6,85
Não responderam	2	1,14
Total de Informantes	175	100

Obs.: Pergunta fechada; os % foram calculados em relação ao Total de Informantes: 175

O único erro, aparentemente, foi termos começado pelo fim (elaboração do material), sem prévia consulta aos alunos (Holmes, 1982:1-2; Bohn, 1988:295-296). A nosso favor, porém, há o fato de termos utilizado dados empíricos extraídos dos fortes indícios que a nossa experiência diária (ou “intuição profissional”) nos oferecia.

No material, misturaram-se textos específicos com textos genéricos, com prioridade para os últimos, pois tal como Smith (1978:41-42 e 81) e Deyes (1983:3), acreditamos ser menos amedrontador partir de informações conhecidas, em assuntos familiares, do que avançar com novas informações. E não esqueçamos o quão limitados são os conhecimentos lingüísticos de um aluno de 2º grau. No entanto, não houve uma preocupação intencional com os interesses dos alunos. Ela só se manifestou se e quando, ao comparar dois textos, um parecia estar mais de acordo com os seus conhecimentos e idade.

Não podemos esquecer, também, que a confiança de um aluno adolescente em seus conhecimentos é ainda pequena e o fracasso pode ter conseqüências desastrosas.

Em resumo, atrevo-me a dizer que uma 'needs analysis' formal, feita 'a priori', nos teria levado às mesmas conclusões que a intuição: não se trata, no nosso caso, de preencher uma "bridge [...] between the employees' present ability profile and the company's target profile" (Robinson, 1991:10), pois a maioria dos nossos alunos, ao ingressar na escola, não definiu o que quer ser na vida, Como orientação, temos apenas, tal como eles, o nome da escola, os cursos escolhidos e o 'background' comum: na melhor das hipóteses, todos provêm de escolas do 1º grau, o que não os classifica como iniciantes, mas não evita que a maioria chegue ao 2º grau despreparada, com grandes deficiências de aprendizagem em inglês.

Eles precisam mais de superar essas deficiências do que de aprender a linguagem específica de uma profissão. Por contraste, Robinson dá força ao meu argumento: os nossos alunos não são "adultos, nem estudantes do 3º grau", e muito menos são "experimentados membros da força de trabalho" (cf. Robinson, 1991:3).

Conclusão: o *Questionário* propunha-se testar, 'a posteriori', decisões tomadas empiricamente; não vejo, até agora, motivo para arrependimento. Há lugar para reflexão quanto ao conteúdo dos textos, quanto ao dinamismo, variedade e adequação das atividades; mas as primeiras interrogações quanto ao acerto da escolha da Abordagem e seleção da habilidade estão respondidas satisfatoriamente, em meu entender.

### 3.2 As entrevistas

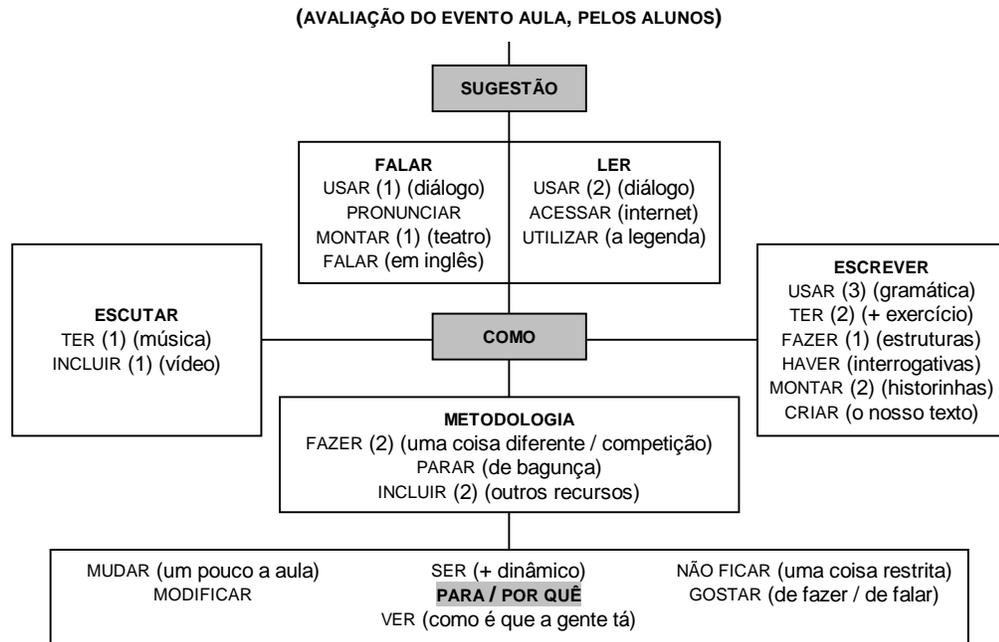
Aplicadas em agosto de 1997, a 18 alunos, quatro meses depois do *Questionário*. Tendo pressentido o caráter diferenciado de que se revestiam as respostas às *Entrevistas*, único instrumento de coleta em que fora dada voz aos informantes, preferi analisá-las semanticamente, através de uma Taxonomia de verbos (Cruse, 1986), ao contrário dos outros dados, analisados quantitativa/intuitivamente. Essa análise permitiria que me debruçasse sobre *o que* os informantes dizem, mas também, e principalmente, sobre *como* eles o dizem, ou seja, as suas intenções.

Numa primeira abordagem, foram trabalhados apenas os indícios avaliativos expressos em ações (verbos). A Taxonomia foi encabeçada por uma "categoria coberta" (Cruse, 1986:148) que, por sê-lo, aparece entre parênteses e que denominei (AVALIAÇÃO DO EVENTO AULA, PELOS ALUNOS).

De toda a Taxonomia, bastante ampla e com diversas categorias ligadas entre si por relações de sentido, destaquei o Quadro 5, abaixo, que agrupa os verbos pertencentes à categoria SUGESTÃO, a mais importante para o âmbito desta Comunicação.

Os algarismos entre parênteses à frente de alguns verbos indicam quantas vezes eles foram utilizados, com intenções diferentes.

Quadro 5



No Quadro 5, chama a atenção o desembaraço e a maturidade das sugestões dos informantes, muito incipientes nos resultados apresentados em outros instrumentos de coleta de dados. A análise espelhada neste quadro realça o que os informantes gostariam de fazer – são verbos e, na sua maioria, correspondem a processos materiais -, enquanto que aquela a que os outros instrumentos de coleta foram submetidos, intuitiva/sujeitativa, realça o que os informantes pensam, o que, sem dúvida, contribui para essa impressão.

#### 4. Conclusão

Ocorre-me que os nossos alunos, quando ingressam na escola, ainda não apresentam uma *"awareness of the need"* (Hutchinson & Waters, 1987:53) pois, para eles, a definição de necessidades está ainda fortemente ligada à de interesses ou desejos, ou seja, subjetivamente, eles renderam-se ao senso comum, à mídia e aos interesses do mercado que um dia lhes dará emprego – *"the society at large"* (Mountford, 1981:27, apud Robinson, 1991:7), ao próprio peso do nome da escola e do curso que escolheram – *"the user-institution"* (op.cit.:7) que se farão presentes através dos incentivos, mais ou menos explícitos, que lhes serão inculcados pelos professores e pela instituição como um todo.

Como Robinson (1991:9) prevê, é possível que, se consultados, os professores das áreas técnicas e a escola enquanto instituição, tivessem pontos de vista diferentes – até mesmo conflitantes. É provável, também, que a mesma 'needs analysis', aplicada aos mesmos alunos, no início da 1ª série e no final da 4ª, apresentasse resultados muito diferentes, talvez mesmo surpreendentemente diferentes.

Inspirada em Holmes (1989:9), atrevo-me a aventar a hipótese de que o desembaraço e maturidade das sugestões dos informantes no Quadro 5 se originem exatamente no fato de terem sido primeiramente expostos à Abordagem Instrumental, para só depois se sentirem aptos a sugerir. Parece ter-lhes sido necessária essa primeira sintonia com a Abordagem para que pudessem desenvolver a consciência das suas necessidades.

Complementarmente, talvez que, sentindo-se bem sucedidos em contato com o Inglês Instrumental, os alunos tenham acabado por perder o receio à língua inglesa e, mais confiantes, passaram a sentir novas motivações (Lightbown & Spada, 1993:112), o que se traduziu pela capacidade de opinar sobre 'needs' e 'wants', bem como, inclusivamente, de sugerir quanto a aspectos metodológicos.

Não tendo autoridade nem experiência para fazê-lo, seria leviano e irresponsável sugerir que se atropellem os princípios da Abordagem Instrumental. O que a análise dos dados me sugere é que pode ser difícil, quiçá mesmo arriscado, confiar cegamente nos dados de uma 'needs analysis' prévia, quando tratamos com "crianças ou adolescentes do sistema educacional brasileiro" (Bohn, 1988:295). Sugere-me ainda que, nessas circunstâncias, talvez seja mais seguro e 'time saving' partir de dados empíricos (e.g. idade dos alunos, escola/curso, testemunho de profissionais mais experientes e de ex-alunos) avalizados pela intuição do professor de inglês, fruto de uma prática docente quotidiana, como fizemos na UNED, e "proceder a 'needs analyses' em diversos estágios durante o curso, canalizando os resultados de volta para os alunos" (cf. Holmes, 1989:9). Tanto o *Questionário* quanto as *Entrevistas* acabaram funcionando como 'needs analyses' suplementares.

Tomando o pulso dos alunos, elas são fundamentais no decurso do processo – através delas, o professor poderá monitorar o curso e o material em uso, podendo sempre alterar ou melhorar o seu trabalho, de acordo com os alunos, evitando o desgaste que eventualmente possa ocorrer.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERWICK, R. (1989) Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: R. K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- BOHN, H.I. (1988) Avaliação de materiais. In: H.I. Bohn & P. Vandresen (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Editora da UFSC.
- CAVALCANTI, T. M. F. (1988) *Evaluation in ESP - A Coherent View*. Term Paper, Institute of English Language Education, University of Lancaster.
- CRUSE, C. A. (1986) *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- DEYES, A.F. (1983) Some criteria for evaluating ESP reading materials. *Working Papers N° 9*. PUCSP.
- HOLMES, J. (1982) Some Approaches to Course Design. *Working Papers N° 7*. PUCSP.
- \_\_\_\_\_. (1989) Feedback - A Systems Approach to Evaluation and Course Design. *Working Papers N° 21*. PUCSP.
- HUTCHINSON, T. & A. Waters. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, P. M. & N. Spada. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- MOUNTFORD, A. (1981) *The what, the why and the way*. In: Aupelf / Goethe Institut / British Council, 1:19-34.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (1991) *ESP today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall International.
- SELIGER, H.W. & E. Shohamy. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- SMITH, F. (1978) *Reading*. Press Syndicate of the University of Cambridge.

