

Lúcia Maria Guimarães Nassim

Mestre em Ciências e Práticas Educativas, especialista em Língua Inglesa, docente e coordenadora dos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete da Unifran.

RESUMO

É crescente a demanda por cursos de curta duração de conversação em língua inglesa. A fim de atender esta necessidade, os professores precisam projetar um curso muito específico, adequado às exigências do aluno, considerando o conhecimento já existente da língua inglesa, os objetivos e respeitando o tempo disponível para as aulas e para a obtenção desses objetivos. Este artigo busca refletir acerca deste momento, ao traçar uma rota que parte de informações sobre a metodologia do inglês instrumental, da produção oral e do enfoque no uso de textos autênticos nas aulas de inglês que tenham como propósito principal a produção oral.

Palavras-chave: inglês instrumental; produção oral; textos autênticos.

ABSTRACT

There is a growing demand for short courses on English conversation. To meet this need, teachers need to design a very specific course to suit the needs of the student, considering the existing knowledge of the English language, the objectives and respecting the time available for classes and for achieving the objectives. This article aims to reflect this moment, to chart a course that begins with information on ESP methodology, on oral production always focusing on the use and relevance

of authentic texts in the English classes that have as their main purpose the oral production.

Keywords: english for specific purposes; oral production; authentic texts.



INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a autenticidade de textos e o seu uso na sala de aula. A discussão parte dos pesquisadores, chega aos professores e as opiniões são muito diversas. Em contato com os desafios enfrentados por um professor às voltas com o desenho de um curso de conversação para um adulto, decidimos escrever este artigo. O objetivo é refletir a inclusão de textos autênticos em um curso de inglês instrumental com foco em conversação. Para tanto, faremos um percurso partindo de um histórico do inglês instrumental no mundo, no Brasil e uma rápida apresentação de algumas características da abordagem, principalmente, da análise das necessidades. Em seguida faremos uma reflexão sobre a produção oral, suas especificidades, como pode ser trabalhada na sala de aula, e, finalmente, abordaremos a questão da autenticidade e a seleção de textos autênticos para um curso de inglês instrumental com foco na conversação.

INGLÊS INSTRUMENTAL

O ensino de inglês como língua estrangeira tem passado ao longo do tempo por modificações que resultam de novas reflexões acerca, principalmente, da concepção de língua e de como se dá a aprendizagem de uma língua. O aparecimento do Inglês para Fins Específicos, explica Hutchinson & Waters (1987), deve-se após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando teve início uma enorme expansão nas áreas científica, técnica e econômica. A preocupação mundial em acompanhar e participar desse novo mundo exigia uma língua internacional. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, o in-

glês assumiu esse papel. As pessoas sabiam exatamente a razão que as levava a aprender inglês, que variava de usá-lo no trabalho, na leitura de documentos ou manuais, na comunicação oral em reuniões de negócios ou vendas e até no manter-se informado e atualizado dentro da profissão. Considerando tal situação, não era possível despende muito tempo nem dinheiro nesse aprendizado.

Além disto, novas concepções nas áreas da Linguística e da Psicologia Educacional apoiaram teoricamente a abordagem e possibilitaram que o Inglês para Fins Específicos se desenvolvesse bem fundado e, conseqüentemente, ganhasse credibilidade. Na época, o método audiolingual estava no auge. Era resultado de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira encomendadas pelo governo americano devido a entrada dos Estados Unidos na Segunda. Guerra. É que os soldados americanos precisavam aprender rapidamente as línguas faladas na Europa tais como: alemão, italiano, francês, chinês e outras. Por este motivo, a princípio, o método ficou conhecido como Método do Exército, passando depois para audiolingual. Segundo Richards (1986, p. 49), a língua, neste método, era entendida como um conjunto de hábitos, como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para expressar significados. Estes elementos são os morfemas, fonemas, estruturas, palavras, etc. Já a aprendizagem de uma língua era vista como formação de hábitos.

Após a guerra, as pesquisas apontavam para uma nova concepção de língua que passa então a ser vista como interação, como comunicação, como um sistema usado para expressar significado cuja estrutura reflete seu uso e sua função. Nesta nova visão, a aprendizagem de uma língua não se dá apenas por meio do aprendizado de sua estrutura e vocabulário, mas sim quando o aprendiz é capaz de interagir usando a estrutura e o vocabulário adequado à situação.

Outra importante constatação é que a língua varia de um contexto para o outro. E, se a língua varia de acordo com a situação em que é usada, é possível determinar, a partir do objetivo do aprendiz, quais são as características da linguagem da situação-alvo e planejar um curso sob medida.

Na Psicologia Educacional, os alunos passam a ser vistos como indivíduos com necessidades e interesses diferentes e a importância da postura do aprendiz frente ao seu objeto de estudo passa a ser considerada e valorizada. Sobre o surgimento da abordagem do Inglês para Fins Específicos, constata Ramos (2005, p. 112) que

[...] essa abordagem não nasce de uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem mais tradicional (como por exemplo, as concepções estruturalista e behaviorista que vigoravam, então), mas sim de uma nova percepção do que é ensinar e aprender e de uma nova percepção do que é linguagem.

Celani (1997) comenta a proximidade da abordagem comunicativa e do Inglês para Fins Específicos:

É difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas. Tanto uma como a outra têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção. Uma diferença, no entanto, pode ser o fato de que um programa de curso organizado de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, em situação de ensino para fins não específicos, esteja sujeito a menores restrições do tempo disponível para que sejam atingidos. Do ponto de vista dos pressupostos teóricos a respeito de aprendizagem de língua estrangeira e da implementação desses pressupostos na prática, no entanto, as duas abordagens estão muito próximas (p. 154).

A fim de atender às exigências do novo mundo e, com o apoio das teorias inovadoras já citadas, o Inglês para Fins Específicos ganhou força para estabelecer-se, desenvolver-se e consolidar-se.

No Brasil, chegou ao final da década de setenta e recebeu o nome de Inglês Instrumental. De acordo com Celani et al (2005), foi iniciado para atender à necessidade de professores vindos de diversas universidades brasileiras para cursar o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP. Frequentemente esses professores pediam ajuda para atender à crescente demanda, em suas universidades de origem, para organizarem cursos de inglês específicos para alunos

das áreas das ciências pura e aplicada. Com o apoio da CAPES e do Conselho Britânico, o projeto foi instalado e começou a ser desenvolvido em 1978, em âmbito nacional.

Segundo Ramos (2005), foi feito um levantamento para conhecer as necessidades mais prementes da comunidade universitária interessada envolvendo 26 universidades brasileiras. O resultado mostrou que a necessidade mais urgente dos universitários era a leitura de textos especializados. Isto determinou que a habilidade da leitura fosse priorizada no projeto que, então, iniciava-se no Brasil. O fato de trabalhar apenas uma habilidade talvez tenha sido o maior desafio do projeto, posto que na época, sob a influência do Audiolingualismo, o ensino das quatro habilidades, sendo a oral a mais valorizada, era o mais comum.

A principal característica do projeto, de acordo com Celani et al (2005), foi a sua filosofia participativa. Havia uma preocupação em envolver os professores, participantes do projeto, para que se sentissem parte dele e desenvolvessem um sentimento paternal em relação ao projeto. Algumas orientações do projeto tais como o uso de textos autênticos, o ensino das estratégias de leitura, a ênfase na conscientização de como a compreensão escrita se dá, a possibilidade do uso da língua materna na sala de aula eram inovadoras e representavam desafios para os professores que estavam participando do projeto. Até então, os professores estavam habituados a usar o texto como pretexto para ensinar uma estrutura gramatical, vocabulário, mas não para a leitura propriamente dita. A avaliação da compreensão dos textos trabalhados em sala de aula era feita por meio de perguntas e o texto era esmiuçado e explorado à exaustão. O projeto trouxe uma nova visão de como se trabalhar o texto na sala de aula. A possibilidade de se trabalhar apenas a compreensão geral e/ou alguns detalhes do texto foi mostrada para os professores.

Devido às inovações introduzidas pelo projeto, havia, por parte de seus organizadores, o cuidado em promover momentos de reflexão acerca dos contextos de atuação de cada um dos professores, além de proporcionar uma integração do seu desenvolvimento, visto que se sentiam inseguros diante de tantas inovações, com a preparação do material didático a ser utilizada em seus campos de atuação.

A abordagem do ensino instrumental de línguas, de acordo com

Ramos (2005), é centrada no aluno; um levantamento das suas necessidades é que vai orientar o professor a planejar o curso. Não se concebe um curso de Inglês Instrumental sem a análise de necessidades. Ao começar a discorrer sobre isso, Hutchinson & Waters (1987, p. 53) dizem “this is one way in which ESP procedures can have a useful effect on General English and indicates once more the need for a common approach¹”. Comentam ainda que este deveria ser o ponto de partida de qualquer curso de línguas. O levantamento esclarece onde e como o aluno irá usar a língua, qual o nível de conhecimento que ele possui e o que precisa aprender para conseguir ter sucesso na situação-alvo.

O princípio básico do Inglês Instrumental é “tell me what you need english for and I will tell you the english that you need” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8)². Explicam Hutchinson & Waters (1987, p. 53), “what distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need³”. Segundo Holme (1996, p. 6), “needs and ESP are inextricable. Needs cannot be defined simply as the language the student has to acquire. Needs are not only where the students are heading to but also where they are coming from⁴”.

De acordo com Dudely-Evans & St. John (1998, p. 121), a análise das necessidades deve abranger os seguintes itens: uma análise das necessidades objetivas ou da situação-alvo (quais as tarefas e atividades nas quais o aluno irá usar o inglês); informação pessoal do aluno que podem influenciar a aprendizagem (experiências prévias de aprendizagem de línguas, quais as razões para procurar e as expectativas em relação ao curso, a atitude com relação à língua inglesa, em resumo, necessidade subjetiva); análise da situação atual (quais as habilidades e uso da língua que o aluno possui); as carências (a diferença entre o que o que ele precisa aprender para atuar satisfatoriamente na situação-alvo); necessidades de aprendizagem (o que o aluno deve fazer para

¹“Esta é uma das maneiras pela qual os procedimentos do Inglês Instrumental podem ser úteis para os cursos de Inglês Geral e indica uma vez mais que ambos precisam de uma abordagem comum” (tradução nossa).

²“Diga-me para que você precisa do inglês e eu lhe direi que inglês você precisa” (tradução nossa).

³“O que distingue um curso de Inglês Instrumental de um curso de Inglês Geral não é a existência de uma necessidade em si, mas, muito mais, a consciência desta necessidade” (tradução nossa).

⁴“Necessidades e inglês para fins específicos são inseparáveis. As necessidades não podem ser definidas simplesmente como a língua que o aluno tem que adquirir. Necessidades não é somente onde os alunos querem chegar, mas também de onde estão partindo” (tradução nossa).

aprender); o que ele quer do curso, análise dos meios (informação sobre o ambiente no qual o curso irá acontecer).

Depois de colhidas, todas estas informações são analisadas pela pessoa encarregada de montar o curso. É comum, nos cursos de Inglês Instrumental, o tempo de curso ser inferior ao que seria necessário para cobrir todas as necessidades. É necessário saber priorizar. É importante lembrar que é um processo contínuo. Durante o curso é necessário fazer avaliações e lembrar que sempre é possível redirecionar o curso para garantir o sucesso do aluno na situação-alvo.

Hutchinson & Waters (1987) deixam claro que não existe nada específico na metodologia do Inglês Instrumental, pois as técnicas aplicadas em cursos de Inglês Geral podem ser usadas com sucesso. Algumas características, no entanto, precisam ser enfatizadas.

Na aprendizagem da língua materna a aquisição do conhecimento linguístico e do conhecimento conceitual/cognitivo acontece simultaneamente. Já na aprendizagem de uma língua estrangeira, existe, normalmente, uma discrepância nos níveis destes conhecimentos. O nível do conhecimento conceitual/cognitivo do aprendiz é bem maior comparado ao nível do conhecimento linguístico.

Se tomarmos como exemplo um engenheiro que procura um curso de Inglês Instrumental, constatamos que o conhecimento linguístico de inglês que ele possui é muito menor do que o conhecimento que ele tem dos termos técnicos específicos usados na área em que atua. É importante lembrar que o aprendiz de uma língua estrangeira já é capaz de se comunicar em, pelo menos, uma língua, a sua língua materna. Em decorrência deste fato, o conhecimento pré-existente deve ser constantemente ativado para a compreensão da nova informação. A atmosfera da sala de aula deve ser de cooperação. Isto se deve, principalmente, ao fato de haver uma mudança considerável nos papéis desempenhados tanto pelos professores como pelos alunos no processo. Normalmente, o aluno tem um nível de conhecimento da sua especialidade muito maior do que o que tem o seu professor de inglês. Por outro lado, o conhecimento de inglês que o professor tem é muito maior do que o do aluno.

Esta situação cria uma oportunidade de troca e cooperação muito

reais e autênticas entre os dois. Um coopera com o outro. Um tem o conhecimento que falta ao outro e o sucesso da aprendizagem é conquistado em meio a uma atmosfera de igualdade de papéis, mantendo a situação-alvo do aluno como o foco, como o objetivo a ser alcançado. Quando o aluno percebe que a sua colaboração e participação são realmente esperadas, valorizadas e até, cruciais para o andamento da aula, ele realmente se envolve e participa. Se bem gerenciada, esta cooperação leva a uma atmosfera de cumplicidade e envolvimento que beneficiam a aprendizagem. É necessário que o aluno use suas capacidades cognitivas para se arriscar e tomar decisões com relação ao próprio aprendizado e à maneira pela qual ele próprio pode colaborar para que o aprendizado aconteça.

Os objetivos do curso devem estar claramente definidos e os temas e conteúdos devem ser escolhidos levando-se sempre em conta a situação-alvo. Assinala Ramos (2005, p. 113) que “a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação”.

Hutchinson & Waters (1987, p. 108) sugerem um modelo que contempla os vários aspectos da aprendizagem e possibilitam que o professor possa variar as suas aulas usando a sua criatividade. O modelo constitui-se de quatro elementos: insumo, foco no conteúdo, foco na linguagem e tarefa. O insumo pode ser um texto, um diálogo, um diagrama, um excerto de um filme, um vídeo. É o que irá servir de base para as atividades, proporcionar o contato com novos itens gramaticais e com a língua em uso, será um tópico para comunicação e uma oportunidade para os alunos usarem seu conhecimento prévio e suas habilidades de processar informação. O conteúdo não linguístico deve ser explorado para gerar uma comunicação mais significativa porque a língua não é um fim em si mesma, mas um meio de passar informações e sentimentos sobre alguma coisa. O foco na língua é quando o professor possibilita que a língua seja analisada e sintetizada. O aluno tem contato com a língua, compreende as partes que a compõem e tem a oportunidade de usá-la. A tarefa possibilita o uso do conteúdo e da língua.

No Brasil, de acordo com Deyes (2005, p. 203), os organizadores

do projeto de Inglês Instrumental decidiram não produzir livros, mas criar condições para que os professores participantes do projeto produzissem seu material de acordo com suas necessidades. Isto possibilitou uma troca de impressões e ideias que foram muito proveitosas para o desenvolvimento destes professores.

A variedade de atividades na sala de aula, para manter o aprendiz alerta, também é uma preocupação do Inglês Instrumental. Como a língua é dinâmica, é importante que a sala de aula reflita essa característica.

O fato de a leitura ter sido priorizada no projeto de Inglês Instrumental no Brasil criou o mito de que Inglês Instrumental é sinônimo de curso de leitura. Diante disso, torna-se necessário esclarecer alguns pontos. Começamos, então, com uma definição de Inglês Instrumental para esclarecer todas as possibilidades da abordagem. Citando Hutchinson & Waters (1987, p. 19), “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning”⁵. Se o que embasa a decisão do professor sobre o que e como ensinar é a razão que leva o aluno a procurar um curso de inglês, é possível afirmar que, conforme a situação-alvo do aluno, o curso de Inglês Instrumental pode ser desenhado. Não importa se o aluno precisa aprender as quatro habilidades para agir adequadamente na situação-alvo ou se precisa aprender apenas a falar ou a compreender ou escrever, o que importa é que o curso atenda às suas necessidades. É possível desenhar um curso para atender alunos que precisam se comunicar bem socialmente em situações do dia a dia (KENNEDY; BOLITHO, 1984).

Tomando como exemplo uma situação que exemplifica o que acabamos de citar, passo a descrever agora um curso de Inglês Instrumental com foco na compreensão oral e conversação. Na análise de necessidades, conduzida pelo professor, usando como instrumento uma entrevista, a futura aluna declarou os motivos que a levavam a procurar o curso. Com cinquenta anos, ia viajar para Londres a fim de conhecer o futuro genro e sua família. Com o objetivo de se comunicar em situ-

⁵“O Inglês Instrumental é, então, uma abordagem para o ensino de língua na qual todas as decisões acerca do conteúdo e do método são baseadas na razão para aprender do aluno” (tradução nossa).

ações do dia a dia, ela procurou um professor que pudesse ajudá-la a alcançar este objetivo. Ela tinha quatro meses para se preparar.

Perguntada na entrevista sobre o conhecimento que tinha da língua inglesa, disse que gostava de inglês e havia sido sempre uma aluna aplicada. Além das aulas de inglês em escolas públicas em que havia cursado o ensino fundamental e o médio, havia frequentado um curso de inglês particular dos quinze aos dezessete anos. Sobre estas experiências de aprendizagem da língua inglesa, ela declarou que as aulas do curso particular eram mais animadas, ela tinha possibilidade de falar e a professora usava um gravador com o objetivo de que os alunos ouvissem e reproduzissem a pronúncia correta das palavras. As repetições de palavras, estruturas gramaticais e frases eram constantes. Disse ainda que a professora falava apenas em língua inglesa e que falar em português era proibido dentro da sala de aula. A tarefa a ser feita em casa era composta por páginas e páginas de exercícios de gramática.

A respeito da escola regular, declarou que as aulas eram muito repetitivas. O professor ensinava uma estrutura gramatical e passava exercícios que normalmente consistiam em transformar frases afirmativas em negativas e/ou interrogativas e vice-versa, completar pequenos textos com verbos na forma correta ou preposições, e outros exercícios deste tipo. O professor falava apenas português. Era adotado um livro que, além de exercícios de gramática, trazia pequenos textos que deveriam ser lidos, muitas vezes traduzidos, e, eram usados pelo professor nas avaliações orais nas quais pedia aos alunos para dizê-los de cor ou lê-los em voz alta em frente à sala.

Considerando todas estas informações, o professor começou a refletir sobre as prováveis situações que a aluna teria que enfrentar, quais os conhecimentos e habilidades que ela deveria adquirir e como possibilitar isso. Holme (1996, p. 1) pondera, “knowledge is often specific to particular jobs or situations, but skills are something a person can take with them everywhere. They are what enables the individual to cope with new circumstances⁶”.

A aluna declarou que gostaria de estar preparada para: responder

⁶“O conhecimento é, frequentemente, característico de trabalhos ou situações específicas, mas, as habilidades são o que a pessoa leva com ela para qualquer lugar. Elas são o que possibilita à pessoa lidar com circunstâncias novas” (tradução nossa).

às perguntas do funcionário da imigração na chegada à Londres; fazer compras em geral, saber pedir um produto ou serviço; entender ou, pelo menos, não ficar completamente alheia, quando alguma pergunta for feita durante o jantar com a família do genro; e conseguir se apresentar e conversar rapidamente com pessoas que por ventura a abordasse durante os passeios turísticos que pretendia fazer.

O diálogo na chegada ao aeroporto é possível ser previsto. Para as compras, seria necessário ensiná-la a pedir o item desejado, perguntar preço, falar de cor, tamanho e forma de pagamento. Para as compras em supermercados, seria necessário ensinar itens de alimentação mais comuns e cotidianas, um diálogo com um funcionário para ter alguma informação básica necessária e um diálogo com o encarregado pelo caixa para quando for passar a compra. Para o jantar em família, seria importante saber se apresentar, falar um pouco de seu país, da sua cidade natal, da família, da viagem, do clima, dos seus *hobbies* e assuntos gerais, que normalmente fazem parte de uma primeira conversa. Para atingir esses objetivos, foi necessário desenhar um curso com foco na conversação, na produção oral.

CONVERSAÇÃO

“To sum-up, spoken language is not written language spoken aloud. [...] Therefore, I would reiterate that students should be given opportunities to be exposed to real-life listening input” (SHUMIN, 2002, p. 208)⁷. Esta contribuição de Shumin nos convida a refletir sobre o peso que as diferenças entre o texto oral e o escrito têm no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

A produção oral tem algumas características peculiares que precisam ser lembradas. O que, para quem, por que, onde e quando se fala devem ser considerados antes da produção oral. Quando uma pessoa fala, ela faz gestos, usa expressões faciais, repete palavras, hesita, procurando a melhor palavra para expressar o que deseja, explica a mesma ideia de forma diferente, usa uma infinidade de recursos que

⁷“Para resumir, a língua falada não é a língua escrita em voz alta. [...] Então, eu reiteraria que aos alunos proporcionar oportunidades para expor os alunos a um insumo de *listening da vida real*” (tradução nossa).

normalmente ajudam o interlocutor a construir o significado do que ouve. Alguns desses recursos podem ajudar o interlocutor apenas quando a interação acontece face a face. É por este motivo que é mais difícil compreendermos quando ouvimos o rádio ou conversamos ao telefone porque não podemos contar com os gestos e a expressão facial. Uma característica que dificulta o entendimento, muitas vezes, é que quem ouve não controla o que ouve. Explicando melhor, quando lemos, é possível parar, ler mais devagar ou mais depressa, ler novamente, voltar ao parágrafo anterior ou ao início do texto e assim por diante. Quando ouvimos, não podemos recorrer a estas estratégias usadas na leitura. É possível, em algumas situações, pedir ao falante para repetir ou, por exemplo, falar mais devagar, mas é incômodo para quem está falando ter que repetir muitas vezes a mesma ideia porque o interlocutor não consegue entender. Como a produção oral, em geral, acontece durante uma conversa, é necessário oferecer oportunidades dentro da sala de aula para que a língua seja ouvida e usada. Diz Valério (2007) que

Então, para interagir em uma conversa, para atingir o objetivo pretendido, os participantes devem adequar o que irão dizer e como dizê-lo ao momento em que o farão, ao que foi dito anteriormente e ao que provavelmente será dito adiante. Até mesmo como ouvintes, os participantes de uma conversa atuam na interação ao sinalizarem, verbalmente ou por intermédio de gestos, que estão prestando atenção ao que é dito (p. 118).

Se analisarmos a produção oral na sala de aula, é possível perceber que esta habilidade ocupa um lugar secundário. A maior dificuldade exposta, em geral, por professores, é o tempo gasto nestas atividades. A participação do aluno é individual e, em salas de aula com muitos alunos, torna-se quase impossível. É comum denominarmos de atividade oral a participação do aluno nas atividades de pré ou pós-leitura ou *listening*. Nos livros didáticos, o que são denominadas atividades de produção oral são, na verdade, aquelas práticas de *drills*, pronúncia e repetições de diálogos em que o foco não é a produção oral em si. A integração das habilidades é vista com bons olhos e acontece com frequência no dia a dia. É comum lermos um livro ou assistirmos a

um filme e contarmos para outras pessoas. O grande problema é que o professor não encara a participação do aluno como sendo uma atividade com foco na produção oral. As interferências são sempre com o objetivo de estimular maior participação do aluno nas atividades de pré-leitura ou *pré-listening* para vê-lo preparado para ler ou ouvir o texto selecionado, ou ainda, corrigi-lo se suas respostas evidenciarem a falta de compreensão de algum aspecto do texto. As interferências não são feitas com foco no aperfeiçoamento da produção oral.

Pouca atenção é dada aos fatores que influenciam a produção oral. Shumin (2002, p. 205), quando trata da aprendizagem da produção oral por adultos, cita quatro que considera muito importantes: a idade, o meio pelo qual a interação se dá, os fatores socioculturais e os fatores afetivos. É conhecido de todos o fato de que uma criança, quando aprende uma língua estrangeira naturalmente, atinge um nível de proficiência maior do que o de um adulto. Os adultos encontram problemas com a prosódia, o acento tônico, a fluência e a naturalidade, por exemplo. Portanto, a idade deve ser considerada.

A compreensão oral é muito importante para a produção oral. Durante a interação, o falante desempenha dois papéis, o de falante e o de ouvinte. As características específicas e a instantaneidade da fala podem dificultar a qualidade da produção oral. Os fatores socioculturais, incluindo as diferenças culturais, os tipos de comportamento aceitáveis, a forma através da qual as pessoas interagem na cultura dos falantes da língua-alvo, são aspectos que também devem ser conhecidos e considerados. Para isso as atividades em sala de aula deveriam ser integradas a atividades de compreensão oral e escrita. É importante chamar a atenção para a troca de turnos entre os interlocutores durante a conversação. Não apenas a troca de turnos em si, mas, principalmente, a forma pela qual ela se dá. Como interromper quem está falando, como manifestar o desejo de falar, que expressão facial usar, que gestos fazer, como demonstrar o interesse pelo assunto, etc. O conhecimento destas regras de conduta de caráter cultural, e, portanto, variáveis de acordo com a cultura, é muito importante e precisa ser trabalhado. Muitas vezes, o falante não nativo é tomado por agressivo pelos nativos por falta de conhecimento destas diferenças culturais.

Podemos exemplificar esta situação se pensarmos como nós, brasileiros, pedimos, por exemplo, uma xícara de café no balcão de um bar. Dizemos: “vê um cafezinho pra mim”. A entonação usada ameniza a ordem e é recebida pelo balconista como um pedido normal. Ouvido por um londrino, por exemplo, será, com certeza, tomado como mal-educado e grosseiro por não ter sido usado o “por favor”. O nativo não irá imaginar que é falta de conhecimento das regras de interação, mas sim, que o estrangeiro é mesmo mal educado e rude. Sem dúvida, os fatores afetivos tais como a autoestima, a ansiedade, a motivação, o estado emocional, o medo e a vergonha de errar, influenciam na produção oral. Os adultos deixam-se influenciar muito mais do que as crianças pelos fatores emocionais.

É importante lembrar que tanto a forma como a função dos elementos linguísticos precisam ser ensinados em um curso de conversação. Richards (2007, p. 26) sugere algumas perguntas a serem feitas antes de se selecionar uma atividade oral. A primeira é em relação ao foco da atividade, se interação, chamada de conversação; se transação, com o foco na mensagem; ou *performance*, com foco na fala em público. As outras perguntas se referem a como a atividade será exemplificada, como a atividade será dividida, que suporte linguístico e recursos serão necessários, qual é o nível esperado da *performance* dos alunos e, muito importante, como será dado o *feedback*.

Considerando as especificidades todas e tendo em vista as informações colhidas na análise das necessidades, foi impossível encontrar um livro didático capaz de cobrir todos estes temas e atender as necessidades da aluna. Como selecionar o material a ser usado durante o curso é a próxima questão a ser pensada.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987, p. 96), podemos escolher entre selecionar ou adaptar um material entre os já existentes ou desenvolver o próprio material. O que é necessário não perder de vista é o resultado da análise das necessidades, a situação-alvo. O material disponível ou a ser desenvolvido deve adaptar-se às necessidades do aluno e encorajá-lo a aprender o que precisa para aplicar na situação-alvo. Avaliar um material é colocar isto em prática, é ver se o material é

adequado à situação. É por esta razão que não dizemos que um material é bom ou ruim, mas adequado ou não a uma determinada situação de ensino/aprendizagem.

O material a ser usado deve conter: textos interessantes; atividades agradáveis e divertidas; oportunidades para o aluno usar o seu conhecimento prévio. As unidades devem ser coerentemente estruturadas de maneira a motivar o aluno a aprender e a garantir que ele perceba o seu progresso no processo da aprendizagem; não devem ser estruturadas da mesma forma, seguindo a mesma ordem, propondo as mesmas atividades, para não se tornarem previsíveis, repetitivas e aborrecidas para alunos e professores. Elas devem ser variadas e flexíveis de tal forma que o professor possa usar a sua criatividade e sua percepção da situação-alvo. Dudley-Evans (2005, p. 171) esclarece: “to enhance learning, materials must involve learners in thinking about and using the language. The activities need to stimulate cognitive not mechanical processes. The learners also need a sense of progression⁸”.

TEXTOS AUTÊNTICOS

A abordagem comunicativa trouxe para a área do ensino de línguas algumas questões tais como a importância dos trabalhos em duplas ou grupos para possibilitar a comunicação entre os alunos, dramatizações; o papel da afetividade nas interações; o erro visto como parte natural do processo de aprendizagem; atividades comunicativas, entendidas como aquelas que trazem lacuna de informação, possibilidade de escolha e feedback e o uso textos de autênticos; o professor como facilitador, organizador das atividades na classe e não mais como centralizador, detentor do conhecimento e o maior responsável pelo sucesso do processo de aprendizagem. Muito populares nos últimos dez anos tanto em cursos de Inglês Geral como em cursos de Inglês Instrumental, textos autênticos foram escolhidos para serem usados neste curso.

Antes de prosseguir faz-se necessário esclarecer o que conside-

⁸“Para intensificar a aprendizagem, o material deve envolver os alunos levando-os a pensar sobre a língua e a usá-la. As atividades precisam estimular o processo cognitivo não o mecânico. Os alunos também precisam sentir o progresso” (tradução nossa).

raremos textos autênticos neste artigo. Para começarmos a apresentar a questão da autenticidade, traremos em primeiro lugar a definição de Nunan (1999, p. 36) “authentic data are samples of spoken and written language that have not been specifically written for purposes of teaching language⁹”. Corroborando, Kennedy & Bolitho (1984, p. 48) usam esta definição: “an authentic text is one written for a specific audience (not language learners) and its purpose is the communication of subject content rather than language form¹⁰”.

Existe uma polêmica sobre a autenticidade na sala de aula. Nunan (1999, p. 36) concorda com os que dizem que a autenticidade absoluta dentro da sala de aula não existe. Ele explica sua posição argumentando que, uma vez retirado do contexto comunicativo no qual foi produzido, e trazido para a sala de aula, o texto deixa de ser autêntico. No entanto, pondera: “In the same way, when one removes low frequency vocabulary and grammatical structures to make it easier for low level learners to process, one is de-authenticating the language” (NUNAN, 1999, p. 37)¹¹.

O autor ressalta ainda que, quanto mais contato o aluno tiver com textos autênticos, melhor. Explica, se o objetivo é motivar os alunos, mostrando-lhes a aplicação do que estão aprendendo, o texto autêntico ou aquele que aparenta ser é o indicado. Esta postura é justificada considerando que ao se criar um texto com o objetivo de ensinar a língua, é comum não se usar as marcas comuns que caracterizam a fala, foco do nosso estudo. Não aparecem as hesitações, as repetições, a linguagem informal característica da fala, as ideias incompletas, a troca de turnos, e outras. Esta questão também é discutida por Hutchinson & Waters (1987) que vão além e dizem que o termo autêntico não se aplica ao texto, mas sim a um contexto específico e enfatizam que mais importante do que encontrar um conceito abstrato sobre a autenticidade é focar na adequação do texto ao propósito de ensino. Dudley-Evans & St. John

⁹“Dados autênticos são amostras da língua falada ou escrita que não foram escritas especificamente com o propósito de ensinar a língua” (tradução nossa).

¹⁰“Um texto autêntico é aquele escrito para um público específico (não para aprendizes de língua) e seu propósito é a comunicação do conteúdo de um assunto e não a forma da língua” (tradução nossa).

¹¹“Da mesma forma, quando alguém retira o vocabulário raro e estruturas gramaticais para torná-lo mais fácil para os aprendizes com nível de conhecimento mais baixo processar, é a língua que não é autêntica” (tradução nossa).

(1998, p. 28) dizem “authenticity thus lies in the nature of the interaction between the reader (or hearer) and the text. Part of the process of needs analysis is finding out exactly how learners use different sources so that activities in the ESP class can reflect what happens in real life¹²”.

Frente à importância da exposição do aluno a situações reais, tão propagada pela abordagem comunicativa, a polêmica da autenticidade está sempre em pauta. Grellet (1981, p. 8) diz, “authenticity means that nothing of the original text is changed and also that its presentation and layout are retained¹³”. A autora deixa clara a sua posição declarando que, em uma reimpressão, não existe autenticidade completa posto que o texto é retirado do contexto, passa por uma reimpressão e é levado para a sala de aula. Mas a autora aconselha o professor a usá-lo, tentando sempre mantê-lo o mais original possível, conservando todas as suas características tais como o espaço dedicado ao título, ao subtítulo, o tipo da fonte, a ilustração, argumentando serem essas características que auxiliam o leitor na construção do significado. Mediante tudo isto, consideraremos neste artigo o texto autêntico como sendo aquele não produzido com o objetivo de ensinar língua.

As vantagens do uso de textos autênticos são muitas e incluem a motivação do aluno, que percebe que está em contato com amostras reais da língua, o que confere credibilidade ao curso, além de mostrar que o professor confia na capacidade do aluno em lidar com textos autênticos, o que aumenta a autoestima do aluno. Outra vantagem é o contato com a cultura dos países falantes da língua já que sempre está presente nos textos e pode ser observada e discutida. Além destas, cito ainda a possibilidade de trazer uma grande variedade de textos autênticos para a sala de aula, disponíveis em livros, na internet, revistas, vídeos, etc. Uma das desvantagens apontadas é a carga de trabalho para o professor. Diante da variedade de opções de textos autênticos é árduo o trabalho do professor ao selecionar os textos e criar as atividades sempre tendo

¹²“A autenticidade, dessa forma, está na natureza da interação entre o leitor (ou ouvinte) e o texto. Parte do processo de análise das necessidades é descobrir exatamente como os alunos usam as diferentes fontes de maneira que as atividades na aula de Inglês Instrumental possam refletir o que acontece na vida real” (tradução nossa).

¹³“Autenticidade significa que nada do texto original é mudado, inclusive a apresentação e o layout são mantidos” (tradução nossa).

a situação-alvo do aluno em mente. Outra desvantagem normalmente apontada é a dificuldade que o texto autêntico pode representar para o aluno. Não tem sentido expor o aluno a um noticiário de TV se ele não for capaz de entendê-lo. A menos que o objetivo seja que ele observe alguns tipos de sons apenas ou expressão facial, alguns traços exteriores ao texto em si. Para fazer uma seleção dos materiais autênticos disponíveis, é preciso obter um conhecimento prévio sobre o aluno, sobre as suas necessidades, sobre o seu nível de conhecimento da língua, sobre o seu conhecimento sobre o assunto do texto (oral ou escrito), além de criar atividades que possam ajudar o aluno a compreender os textos. Nas salas de iniciantes, atividades que exploram a compreensão geral de textos orais ou escritos são aconselhadas para textos com maior nível de dificuldade. “Instead of simplifying the language of the text, simplify the task that is demanded of the student” (FIELD, 2002, p. 244)¹⁴. É preciso garantir certo sucesso para que o aluno não desanime, e o professor é o encarregado de garantir isto.

Na situação estudada no artigo, textos autênticos foram escolhidos pelo professor porque, primeiramente, o professor tem consciência de que ela precisava ter contato prévio com as situações que ia encontrar e também pela grande variedade de textos autênticos adequados às necessidades da aluna. “It is only when learners are aware of the unique characteristics of authentic listening input that can they be equipped with skills to handle real-life communication” (LAM, 2002, p. 251)¹⁵. Em contato com textos autênticos, ela poderá usar seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico tanto do português como de inglês e sentirá segurança com relação ao curso que escolheu ao ver que está proporcionando contato com amostras reais da língua em uso, aquela falada pelos nativos em situações reais de comunicação. Que textos usar? Como selecionar os textos?

Sem perder de vista a situação-alvo, alguns textos autênticos foram selecionados. Textos escritos também foram selecionados para motivar

¹⁴“Ao invés de simplificar a linguagem do texto, simplifique a tarefa que é pedida ao aluno” (tradução nossa).

¹⁵“Só quando os alunos estão conscientes das características exclusivas de um insumo autêntico de listening é que eles estão habilitados para lidar com a comunicação na vida real” (tradução nossa).

a aluna a falar e colocá-la em contato com itens linguísticos necessários para a situação-alvo. Uma habilidade ajuda a outra. A produção oral depende da compreensão oral e é aprimorada pela leitura. Foram usados durante as aulas artigos de revistas que tratavam de notícias recentes relacionadas aos dois países, Brasil e Inglaterra e também outras de interesse geral, bem como menus para que ela conhecesse os diferentes tipos de pratos servidos nos restaurantes e tivesse uma ideia dos preços em euros. Algumas receitas culinárias, encontradas em sites da internet, serviram para trabalhar nomes de alimentos os quais ela poderia precisar pedir quando fosse comprar. O mapa do metrô londrino assim como panfletos de alguns pontos turísticos de Londres e cidades vizinhas também foram usados. Além de filmes, seriados, documentários, desenho animado, noticiários, videoclipes e programas de entrevista, textos não verbais tais como ilustrações recortadas de revistas; uma cena de uma família em um shopping, em um supermercado, à mesa durante uma refeição; propagandas; fotos da família da aluna, foram usadas para que ela fizesse oralmente descrições ou criasse possíveis diálogos. Atividades de compreensão oral, conduzidas com o auxílio de áudio ou vídeo, expõem o aluno a situações reais de comunicação e servem de modelo para a produção oral. Para tal foram selecionadas cenas de filmes, séries televisivas, estas muito populares atualmente junto a pessoas em diferentes faixas etárias e com diferentes interesses, vídeos de programas de entrevistas, documentários, propagandas, etc. A observação de conversas entre falantes nativos, observadas nestes textos orais autênticos, servem de modelo para os alunos. Canções populares também foram usadas. São indicadas porque ajudam a criar um ambiente descontraído e o aluno normalmente não se sente pressionado a entender, normalmente é encarada como uma atividade lúdica.

Scott (2005, p. 288) faz a seguinte observação a respeito das atividades propostas para os alunos: “the role of an exercise is to provide practice in something the student presumably could not do at all, or could not do efficiently¹⁶”. É importante que o exercício tenha o objetivo

¹⁶ “O papel do exercício é proporcionar prática em alguma coisa que o aluno presumidamente não sabe fazer ou, não

e as instruções claramente definidos. O aluno deve saber a importância do exercício para ele, o que ele irá aprender fazendo-o e em que este aprendizado irá ajudá-lo na situação-alvo. Devido à restrição de tempo à qual a aluna em questão está submetida, é muito importante escolher exercícios que simulem situações reais, para as quais ela precisa se preparar. Scott (2005, p. 300) faz um alerta: “of course, not all exercises have to be authentic in this sense: a boxer may exercise by skipping with a rope, which is not at all ‘authentic’ as it does not resemble his performance in the boxing ring¹⁷”. É sempre bom lembrar que textos mais gerais também podem ser usados para preparar o aluno para os mais específicos, da mesma forma, as atividades. O professor deve se empenhar a fim de que as atividades encorajem a participação e motivem os alunos. Shumim (2002, p. 209) sugere “a possible way of stimulating learners to talk might be to provide them with extensive exposures to authentic language through audiovisual stimuli and with opportunities to use the language¹⁸”.

Falar de si e da família é uma atividade de produção oral que pode ser feita ainda no início do curso. É aconselhado que toda e qualquer atividade seja preparada com antecedência, o que inclui pensar em todo o material a ser usado, nas dificuldades que a atividade poderá representar para o aluno, na sua preparação para a atividade, na previsão de possíveis falhas, bem como nas maneiras de contorná-las, e na avaliação da eficácia da atividade. A língua inglesa usada na interação entre aluno e professor funciona como modelo e acaba criando um ambiente propício para a prática da língua e, sem dúvida, é muito importante para a aprendizagem, muito embora, muitas vezes, principalmente com iniciantes, uma tradução seja necessária. Textos não verbais como os já citados (figuras de revistas, propagandas, panfletos,

sabe fazer de forma eficiente” (tradução nossa).

¹⁷ “É claro que nem todos os exercícios têm que ser autênticos neste sentido: um lutador de boxe pode se exercitar pulando corda, o que não é, de maneira alguma, autêntico já que não se parece com a sua atuação no ringue de boxe” (tradução nossa).

¹⁸ “Uma maneira possível de estimular os alunos a falar pode ser oferecer a eles uma exposição exaustiva à língua autêntica através de estímulo audiovisual e com oportunidades para usar a língua” (tradução nossa).

mapas ou fotos) podem estimular descrições orais que, bem planejadas, oferecem oportunidades reais de comunicação. Pedir, agradecer, reclamar, pedir desculpas são atos de fala os quais a aluna terá que aprender, compreender para produzir.

O uso de vídeo na sala de aula é cada dia mais comum. Ele permite que o aluno faça uso do apoio visual para inferir palavras ou ideias que não compreendeu e pode assistir a situações do dia a dia em contextos diferentes, ora exibindo pessoas alegres, ora tristes, ora com raiva, etc. “Materials such as video and multimedia allow teachers and learners to explore the nonverbal and cultural aspects of language as well as the verbal. [...] Visuals also provide information about physical context of the interaction” (CRAWFORD, 2002, p. 85)¹⁹.

Para os filmes, é importante que a trama seja simples e ofereça um contexto ou situações que possam ser usadas pelo aluno como modelo para interações. Desde o início, esses recursos podem e devem ser usados, mas o professor deve preparar o aluno para a atividade. É certo que ele não irá entender tudo, pois, se até na língua materna perdemos uma ou outra palavra, em língua estrangeira, é normal que isto aconteça. Com cenas de filmes ou programas de TV, é possível retirar as legendas e pedir para que os alunos forneçam a fala das personagens. De outra forma, é possível congelar uma cena e pedir para que os alunos dêem sua opinião sobre a cena seguinte. Se tivermos uma situação de pedido de desculpas ou de convite, por exemplo, podemos retirar o som e a legenda e pedir para que os alunos adivinhem a resposta. São atividades que podem ser feitas até mesmo com desenhos animados além de filmes ou seriados. As músicas são normalmente bem aceitas pelos alunos de diferentes faixas etárias. Muitas vezes podem servir como exemplos de narrativas, trazem algum traço cultural interessante, algum tema que pode servir de assunto para um debate. Alguns cuidados devem ser tomados, o cantor deve ter boa dicção e a linguagem deve ser adequada

¹⁹ “Os materiais tais como vídeo e multimídia permitem que professores e alunos explorem os aspectos não-verbais e culturais da língua bem como os verbais. [...] Os elementos visuais também fornecem informação sobre o contexto físico da interação” (tradução nossa).

à sala de aula. Os próprios alunos podem sugerir as músicas. A internet é uma fonte inesgotável de textos autênticos. Muitos *sites* apresentam textos escritos e também com áudio.

CONCLUSÃO

A expansão da Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira popularizou algumas práticas que precisam ser refletidas para que possam ser cada vez mais e melhor utilizadas e adequadas ao que se propõem. O uso de textos autênticos, o uso da tecnologia, os alunos trabalhando em pares ou grupos são algumas delas. Neste artigo nos propusemos a discutir a inclusão de textos autênticos em um curso de Inglês Instrumental para um adulto com a duração de quatro meses. Embora os autores em geral concordem que na sala de aula não existe texto completamente autêntico porque, trazidos para a sala de aula, foram retirados do contexto para o qual foram criados, eles também concordam que quanto mais contato o aluno tiver com textos autênticos, melhor.

Consideramos autêntico no artigo o texto que não foi criado com o objetivo de ensinar. Tratando-se de um curso de Instrumental, foi necessário apresentarmos as características básicas desta abordagem e seu histórico. A importância da análise das necessidades foi enfatizada bem como a mudança no papel do professor e aluno, vistos agora como parceiros. Como a habilidade priorizada pelo professor foi a produção oral, expusemos algumas especificidades desta habilidade e discutimos algumas possibilidades de ser trabalhada na sala de aula. A importância dos fatores socioculturais para uma comunicação mais efetiva foi bem explicada bem como a possibilidade de serem conhecidos através de vídeos, programas de TV, músicas e filmes. Com base nas informações adquiridas na análise das necessidades, a situação-alvo, a saber: comunicar-se em situações do dia a dia, foi identificada. Textos autênticos foram selecionados para compor o material didático para o curso. Em seguida, foram apontadas as vantagens do uso de textos autênticos na sala de aula e como podem ser abordados.

Concluindo, o artigo reuniu assuntos atuais relacionados ao ensi-

no de língua estrangeira que foram: o ensino instrumental de línguas, a produção oral, o ensino instrumental de línguas com foco na produção oral e textos autênticos na sala de aula. Esperamos ter contribuído com algumas ideias que possam inspirar reflexões e futuros trabalhos.



REFERÊNCIAS

- CELANI, M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo, EDUC-Editora da PUC-SP, 1997.
- _____. Introduction. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2005.
- CRAWFORD, J. The role of materials in the language classroom: finding the balance. In: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002.
- DEYES, T. The selection and classification of texts in ESP. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2005.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. *Developments in english for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. 7. printing. Cambridge: CUP, 2005.
- FIELD, J. The changing face of listening. In: RICHARDS, J.C., RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002.
- GRELLET, F. *Developing reading skills*. 23 printing. Cambridge: CUP, 2003.
- HOLME, R. *ESP ideas*. Essex: Longman, 1996.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: a learning centered approach*. 8. printing. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- KENNEDY, C., BOLITHO, R. *English for specific purposes*. London: Macmillan Press Ltd. 1991.
- LAM, W. Y. K. Raising student's awareness of the features of real-world listening input. In: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002.
- NUNAN, D. *Authenticity in language teaching*. New Routes in ELT, São Paulo, n. 5, p. 36-37, mar.1999.
- RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.
- RICHARDS, J. C. *Teaching speaking: issues and approaches*. New Routes in ELT. São Paulo, n. 33, p. 26-27, set. 2007.
- RAMOS, R. C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M. FREIRE, M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; FERREIRA BARCELOS, A. M. (Orgs). *Linguís-*

- tica aplicada & contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.
- SCOTT, M. Exercise types for EAP reading comprehension. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2005.
- SHUMIN K. Factors to consider: developing adult EFL student's speaking abilities. In: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002.
- VALÉRIO, K.M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.