

Capítulo 3: Apresentação e Discussão dos Resultados

Para a apresentação e a discussão dos dados desta pesquisa, dividi este capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresento e discuto as necessidades da situação de aprendizagem dos alunos desse curso. Na segunda parte, apresento e discuto as necessidades de uso da língua inglesa da situação-alvo para a elaboração de um curso de graduação para formar Secretários Executivos Bilíngües.

3.1 Necessidades da situação de aprendizagem dos alunos

Dividi a apresentação dos resultados da análise das necessidades da situação de aprendizagem dos alunos em quatro partes. Na primeira parte, apresento e discuto os dados referentes às necessidades objetivas da situação de aprendizagem dos alunos do curso de SEB em foco neste trabalho, com informações sobre quem é o aluno de um curso de SEB e qual é o seu perfil sócio-econômico-cultural. Na segunda, os dados referentes às necessidades subjetivas da situação de aprendizagem, representadas pelos desejos e expectativas dos alunos, pela avaliação do seu conhecimento prévio e suas preferências e dificuldades. Na terceira, os dados referentes ao contexto de aprendizagem desses alunos, com informações sobre onde e quando o curso acontece. Na quarta, aqueles referentes à atuação dos alunos no mercado de trabalho enquanto alunos do curso de graduação de SEB

3.1.1 Aspectos objetivos da situação de aprendizagem

No que diz respeito ao perfil do aluno do curso de SEB, obtive dados relativos a idade e estado civil, conforme as tabelas 3.1 e 3.2 abaixo:

Faixa etária	Respondentes	%
17 a 20	54	68,3
21 a 30	19	24,0
31 a 40	6	7,6

N = 79

Tabela 3.1: Idade

Estado civil	Respondentes	%
Solteiros	74	93,7
Casados	3	3,8
Outros	2	2,5

N = 79

Tabela 3.2: Estado civil

Os dados resultantes dos 79 questionários respondidos revelaram que os alunos respondentes são todos mulheres indicando que é um curso feito por um público feminino. A maioria das informantes é solteira (74) e tem entre 17 e 20 anos (54).

Quanto às condições sócio-econômicas das respondentes, o primeiro dado obtido diz respeito ao tipo de escola que freqüentaram, conforme a tabela 3.3 abaixo:

Onde cursou ensino fundamental e médio	Fundamental	%	Médio	%
Escola pública	42	53,1	37	46,8
Escola particular	37	46,8	42	53,2
Supletivo	0		0	

N = 79

Tabela 3.3: Histórico do fundamental e médio

Os dados revelaram equilíbrio entre as alunas que fizeram o ensino fundamental em escola pública (42) e as que o fizeram em escola particular (37). A mesma condição de equilíbrio, porém invertida, aconteceu no ensino médio, período em que mais alunas freqüentaram a escola particular (42) e menos alunas a escola pública (37)¹. A pequena diferença entre os números indica que praticamente metade das alunas estudou em escola pública e metade em escola particular. Este fato é pedagogicamente importante porque, como já foi exposto na introdução deste trabalho, a escola pública do nosso país no período em que essas alunas cursaram o ensino médio, nas décadas de 80 e de 90, não valorizava o ensino de línguas estrangeiras, minimizando a sua importância ao considerá-las como atividades e, portanto, eximindo-as da obrigatoriedade de freqüência e de avaliação. Parece-me relevante lembrar que as reformas curriculares aconteceram a partir de 1997, e estes dados correspondem às respostas dadas pelas alunas da graduação no final de 1999. Logo, grande parte das alunas vivenciou o período em que a disciplina de língua inglesa era apenas atividade. Outras, que devem, provavelmente, ter terminado o ensino médio em 1998, vivenciaram apenas um ano da reforma curricular.

¹ Talvez tenha sido necessário recorrer à escola particular, porque há maior número de escolas de ensino fundamental (EF) do que de ensino médio (EM). Segundo dados obtidos em 03/07/2002, na Secretaria Municipal da Educação, na cidade de São Paulo há 435 escolas de ensino fundamental (EF) e 8 de ensino médio (EM) sob a responsabilidade do município. Conforme dados obtidos também em 03/07/2002 na Secretaria de Estado da Educação, o estado mantém 375 escolas de EF e 634 de EM. Logo, juntando-se as escolas mantidas pelo município e pelo estado, há maior oferta de ensino público no ciclo fundamental (município = 435 + 375 do estado) do que no ensino médio, tornando-se inevitável recorrer ao ensino privado.

As tabelas 3.4, 3.5 e 3.6 abaixo trazem informações referentes ao número de alunas que trabalham e por quantas horas o fazem, quem paga os estudos e à renda familiar. Vejamos:

Número de horas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	%
Nenhum = Não trabalha	10	0	2	0	12	15,4
8 horas	10	23	14	10	57	73,1
6 horas	2	0	0	1	3	3,8
Outros (9:30 h e 10 h)	3	1	0	2	6	7,7

N = 78 (1 não respondeu)

Tabela 3.4: Jornada diária de trabalho

Quem paga os estudos (*)	Respondentes	%
Bolsa dissídio (funcionário)	5	6,3
Pais	26	32,9
Próprio aluno	24	30,4
Bolsa de estudos	21	26,6
Empresa	7	8,9

N = 79 (* várias alternativas = várias respostas possíveis)

Tabela 3.5: Pagamento do curso de SEB

Faixas de renda em salários mínimos	Respondentes	%
1 a 5	5	6,4
6 a 10	17	21,8
11 a 15	16	20,5
16 a 20	12	15,4
Acima de 20	28	35,8

N = 78 (1 não respondeu)

Tabela 3.6: Renda familiar

A maior parte das respondentes trabalha (66) e dentre elas a grande maioria (57) trabalha 8 horas por dia, sendo que há também as que trabalham 6 horas (3) ou de 9 a 10 horas (6). O número de respondentes que não trabalham correspondeu a 12, sendo interessante destacar que 10 delas estão no primeiro ano e apenas duas no terceiro ano, o que significa que todas as respondentes de segundo e quarto anos já estão empregadas. As duas alunas de terceiro ano que declararam não trabalhar, talvez estivessem desempregadas no momento em que responderam ao questionário. Há equilíbrio entre o número de alunas cujos pais custeiam seus estudos (26), entre aquelas que pagam pelo próprio curso (24) e as que têm bolsa de estudos (21).

A faixa de renda familiar acima de 15 salários mínimos, apontada por 40 respondentes (12 na faixa de 16 a 20 e 28 acima de 20), parece demonstrar alto poder

aquisitivo² no contexto sócio-econômico brasileiro. É pequeno o número de respondentes (5) na faixa salarial de 1 a 5 salários mínimos, que é a faixa de menor poder aquisitivo no quadro. Contudo, os dados referentes às outras faixas salariais merecem atenção porque os respondentes que se situam nas faixas intermediárias de 6 a 10 (17) e de 11 a 15 (16) perfazem o total de 33 respondentes, número próximo da metade das respondentes. No contexto social brasileiro, essa faixa de renda parece corresponder à classe de médio poder aquisitivo, e podem, talvez, justificar o fato das alunas não fazerem curso pré-vestibular, como será visto adiante na tabela 3.10. Essa condição econômica também pode representar um motivo para a procura por um curso de graduação na faculdade voltado para a colocação imediata no mercado de trabalho, e que lhes ofereça também a oportunidade de aprender inglês, como é o curso de SEB.

Um outro dado levantado para completar as condições sócio-econômicas das respondentes, na tabela 3.7 abaixo, diz respeito ao meio de transporte utilizado para chegar à universidade.

Transporte público	Respondentes	%	Transporte particular	Respondentes	%
Ônibus	28	35,4	Carona	8	10,1
Metrô	7	8,9	Carro	18	22,8
Trem	1	1,3	A pé	4	5,1
Ônibus + metrô	12	15,2			
Ônibus + trem	1	1,3			

N = 79

Tabela 3.7: Meio de transporte usado

A grande maioria usa o transporte público para chegar à universidade. O meio de transporte predominante é o ônibus, seja no uso do ônibus apenas (28), seja na sua conjugação com o metrô (12). Considerando-se, porém, o ônibus nestes dois casos, este é o meio de transporte mais usado por metade das respondentes. Um menor número de alunas usa o metrô apenas (7), talvez, porque ainda sejam poucas as linhas disponíveis.

Contudo, segundo relatos pessoais das respondentes que foram minhas alunas no curso de SEB, em função do lugar em que está situada a universidade em que estudam, as alunas que tomam o metrô costumam andar aproximadamente 8 quarteirões até chegar ao terminal de metrô da Barra Funda e vice-versa, ou têm de tomar um ônibus a mais. Para

² Segundo publicação na seção de Economia do caderno A, página 11, do Jornal da Tarde de 22/06/2002, a Caixa Econômica Federal abriu financiamento de imóveis para a **classe média**, cuja renda seja a partir de R\$2.000,00.

quem mora e trabalha em São Paulo, saber qual o meio de transporte usado pelas alunas é importante porque, além de completar o seu cenário sócio-econômico, pode explicar seus atrasos no início das aulas, seu cansaço durante as mesmas, sua pressa em sair no intervalo para conseguir comer algo porque não tiveram tempo para fazê-lo ao chegar à universidade e a sua impaciência para o término da última aula, que acontece às 22h40. Nesse horário, muitas alunas correm apressadas para pegar a condução no horário certo, cuja eventual perda pode significar até uma hora a mais de espera e de atraso para chegar em casa.

As tabelas 3.8, 3.9 e 3.10, respectivamente, informam sobre o curso que as respondentes fizeram no ensino médio, em que período estudaram e se fizeram curso pré-vestibular.

Curso	Respondentes	%
Colegial	57	72,1
Secretariado	5	6,3
Supletivo	3	3,8
Outros	14	17,8

N = 79

Tabela 3.8: Cursos no ensino médio

Período	Respondentes	%
Matutino	48	60,7
Vespertino	4	5,1
Noturno	27	34,2

N = 79

Tabela 3.9: Período cursado

Fez pré-vestibular	Respondentes	%
Sim	28	35,4
Não	51	64,6

N = 79

Tabela 3.10: Pré-vestibular

No ensino médio, a maioria das alunas (57) cursou o colegial, estudou no período matutino (48) e não fez curso pré-vestibular (51). Embora estes números apresentados representem a maioria das respostas dadas, acho relevante considerar também os números de respondentes que fizeram supletivo (3) e outros cursos (14) porque, nesses cursos, é difícil saber se tiveram contato com a língua inglesa ou como isso aconteceu. Além disso, o fato de não terem feito curso pré-vestibular tirou-lhes a oportunidade de rever a língua inglesa prevista para ser ensinada no ensino médio. Logo, acho possível que essas alunas tenham iniciado o curso com menor conhecimento da língua inglesa do que as outras

respondentes. Considero, portanto, relevante considerar essa variável no planejamento do curso.

Outra informação levantada foi saber quanto tempo depois de terminado o ensino médio as respondentes iniciaram o curso de SEB:

Quando iniciou SEB após o ensino médio	Respondentes	%
Após 1 ano	40	50,6
Após 2 anos	17	21,5
Após 3 anos	8	10,1
Após 5 a 8 anos	8	10,1
Após 10 a 18 anos	6	7,7

N = 79

Tabela 3.11: Quando iniciou o curso de SEB

A grande maioria das alunas (65) entrou no curso de SEB um, dois ou três anos após o término do ensino médio, não tendo se distanciado por longo tempo da escola, tendo, provavelmente, mantido seus hábitos de estudo. Porém, um dado representado pela minoria de alunas (14=8+6) que entrou no curso após 5 a 18 anos, merece que sobre ele sejam feitas algumas considerações. Como professora experiente, percebo que um longo distanciamento da escola faz com que os alunos percam seus hábitos de estudo, deixando-os, às vezes, despreparados para acompanhar as atividades de um curso de graduação. Este, talvez tenha sido o caso das respondentes que entraram para o curso 5 a 18 anos após terem completado o ensino médio, explicando, assim, o fato de algumas alunas terem apresentado dificuldades para acompanhar o curso, como foi exposto na introdução deste trabalho. Nestes resultados, essas 14 alunas estão distribuídas entre os quatro anos do curso, não ficando claro em que número elas concentram-se em cada ano do curso. Essa informação seria importante, porque, uma vez concentradas em determinados grupos, atrasam o andamento das aulas, mostram-se desanimadas com seu progresso lento e provocam desinteresse nos alunos mais rápidos, justificando, assim, as queixas de muitas alunas sobre os diferentes níveis de conhecimento de inglês em uma classe só.

Em conversas pessoais e em grupo durante o período em que as respondentes foram minhas alunas e que, em grande parte, motivaram este meu trabalho de pesquisa, essas alunas, embora em minoria, sempre usaram esse longo período de afastamento dos estudos para justificar suas dificuldades no curso. Outro argumento que, em discussões sobre o curso, essas alunas sempre usaram para justificar suas dificuldades, é o de que têm de estar

misturadas a outras alunas que, segundo elas, sabem muito melhor a língua, e as inibem, uma vez que as turmas não são separadas por níveis de conhecimento do inglês. O desejo de que essa separação aconteça será reiterado nos comentários pessoais feitos e revelados mais adiante neste trabalho, na pergunta aberta do questionário em que várias alunas pedem que as turmas sejam separadas por níveis de conhecimento.

No que diz respeito a saber um pouco sobre as fontes utilizadas pelas respondentes para obter informação de mundo e para ter contato extra-classe com a língua inglesa, as tabelas 3.12 e 3.13 revelam:

Lêem 1 a 2 livros por mês	Não lêem nenhum livro por mês	Rádio *	Televisão *	Revistas *	Jornais às vezes*	Conversa *	Outros = Internet
34	37	36	57	54	48	44	5

N = 76 (3 não responderam) (*várias alternativas possíveis)

Tabela 3.12: Hábitos de leitura e fontes de informação

Música *	Filmes *	Trabalho *	TV a cabo *	Revistas *	Amigos *	Jornais *
72	57	44	30	25	25	4

N = 78 (1 não respondeu) (* várias alternativas possíveis)

Tabela 3.13: Fontes de contato com a língua inglesa

As maiores fontes de informação são: televisão (57), revistas (54) e jornais (48), estes lidos às vezes. Quanto à leitura, há equilíbrio entre as alunas que revelam ler entre 1 e 2 livros por mês e aquelas que não lêem nenhum livro por mês. No instrumento, contudo, a pergunta não pediu quais seriam os programas assistidos nem quais as revistas e jornais lidos e deixou de fornecer dados mais claros sobre quais são os tipos de informação que elas buscam e quais são suas áreas de interesse na leitura. A minha prática como professora dessas alunas respondentes indica que elas têm grande dificuldade para discutir em classe assuntos atuais sobre economia, política, questões sociais e outros assuntos gerais. Os assuntos sobre os quais as alunas mais revelam informações atualizadas são moda e artistas de cinema e televisão, o que dificulta estabelecer diversidade de assuntos, principalmente, nas aulas de inglês oral.

Quanto às fontes de contato extra-classe com a língua inglesa, músicas (72) e filmes (57) são os meios mais utilizados, mas os contatos através do trabalho (44) e da TV a cabo (30) são também bastante intensos. Acho interessante e relevante o número de 30 respondentes (dentre 78) que usam a TV a cabo para contato com a língua inglesa extra-

classe porque mostra que as alunas estão acompanhando o desenvolvimento tecnológico atual tão necessário à futura profissão das respondentes. Além disso, a TV a cabo é uma fonte eficiente de prática de compreensão oral.

Os dados apresentados nas tabelas 3.14 e 3.15 fornecem informações sobre o número de alunas que estudaram inglês fora do ensino médio, indicado através de quantas estudaram inglês antes de entrar para o curso de graduação e onde o fizeram.

Já estudou inglês antes?	Respondentes	%
Sim	66	83,5
Não	13	16,5

N = 79

Tabela 3.14: Alunas que já estudaram inglês

Onde estudou inglês	Respondentes	%
29 escolas de línguas diferentes	59	89,4
Intercâmbio	2	3,1
Professor particular	5	7,5

N = 66

Tabela 3.15: Onde estudaram inglês

O número de alunas que já havia estudado inglês antes de iniciar o curso de SEB revelou-se, para mim, a grande surpresa desta pesquisa, porque 66 alunas (dentre as 79) responderam que já haviam estudado inglês antes. Tal resultado surpreendeu-me, uma vez que o pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos de SEB foi relatado, na introdução deste trabalho, como uma das minhas explicações para as dificuldades que as alunas apresentam no curso e como justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Apesar de todos os cuidados tomados para a elaboração do questionário, a pergunta correspondente ao quesito do estudo prévio não apresentou alternativas entre o estudo prévio no ensino médio ou em escolas de línguas. Porém, todas as respostas afirmativas indicando que já haviam estudado inglês antes foram acompanhadas dos nomes das escolas de línguas em que haviam estudado. Dessa forma, parece ter ficado evidente que as respondentes não confundiram o estudo prévio em escola de línguas com o ensino prévio no ensino médio. As indicações das escolas perfizeram o total de 29 escolas de línguas diferentes. Foram ainda apontadas outras formas de como estudaram inglês antes do curso de SEB, representadas por 5 alunas que estudaram com professores particulares e 2 alunas que fizeram intercâmbio.

Com relação ao tempo de estudo da língua e às outras duas formas de estudo, os dados das tabelas 3.16 e 3.17 revelam que:

Não estudaram	Alguns meses a 1 ano	1 ano de intercâmbio nos EUA	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	10 anos	11 anos	Professor particular
13	16	2*	12	5	8	6	7	3	1	1	5*

N = 79

Tabela 3.16: Tempo de estudo prévio

Continua estudando?	Respondentes	%
Sim	22	27,8
Não	57	72,2

N = 79

Tabela 3.17: Estudo de inglês atual (além do inglês do SEB)

Os dados referentes ao tempo de estudo da língua revelaram que a maioria estudou a língua por um (16) a dois anos (12). Examinando-se a tabela cuidadosamente, verifica-se que várias respondentes (18) revelaram ter tido entre 5 a 11 anos de estudo prévio. Quanto ao tempo referente a alguns meses de estudo até quatro anos de estudo, os dados tanto podem corresponder ao conhecimento prévio, isto é, de terem estudado antes de terem começado o curso de graduação de SEB, como podem também se referir ao estudo concomitante ao curso, já que os dados foram coletados entre todos os alunos do 1º ao 4º ano do curso em novembro de 1999. Essa sobreposição de tempo confirma-se porque, ao responderem à pergunta seguinte do questionário sobre se continuavam estudando a língua e há quanto tempo o estavam fazendo, várias respondentes colocaram o mesmo tempo que haviam indicado para o tempo de estudo prévio. Exemplo da mesma respondente: Já frequentou cursos de inglês antes? – Já. Quanto tempo? – Dois anos. Frequenta cursos de inglês atualmente? – Sim. Há quanto tempo? – Dois anos. Fatos como este, levaram-me a pressupor que algumas respondentes começaram o curso de língua em escola de línguas pouco tempo antes de iniciar ou ao mesmo tempo em que iniciaram o curso de SEB. Esses dados podem significar conhecimento adquirido previamente ou conhecimento complementar adquirido concomitantemente ao curso, uma vez que as respostas foram dadas em novembro (final do ano letivo) de 1999.

3.1.2 Aspectos subjetivos da situação de aprendizagem

Dentre os aspectos subjetivos da situação de aprendizagem das respondentes, os dados revelaram informações a respeito da sua auto-avaliação sobre o nível de conhecimento de inglês no início do curso de SEB; sua opção no vestibular; qual o nível de

conhecimento da língua inglesa que esperam ter atingido no final do curso de SEB; suas expectativas com o curso de SEB; por que fazem o curso de SEB; dificuldades encontradas no curso e suas atividades preferidas.

Quanto à auto-avaliação sobre o nível de conhecimento de inglês no início do curso de SEB, a tabela 3.18 mostra:

Nível de conhecimento	Falar	%	Escrever	%	Ouvir	%	Ler	%
Quase nulo e péssimo	30	38,5	26	33,3	25	32,0	20	25,6
Regular	29	37,2	24	30,8	24	30,8	22	28,2
Bom e muito bom	19	24,3	28	35,9	29	37,2	36	46,2

N = 78 (1 não respondeu)

Tabela 3.18: Auto-avaliação no início do curso

Em suas auto-avaliações sobre o nível de competência lingüística nas quatro habilidades da língua inglesa quando iniciaram o curso de SEB, as alunas de 1º, 2º e 3º ano que estavam fazendo o curso e as de 4º ano que o estavam terminando, revelaram ter tido no início do curso praticamente as mesmas dificuldades nas habilidades de falar (30), escrever (26) e ouvir (25), qualificando seu conhecimento inicial nessas habilidades como quase nulo e péssimo. A habilidade de ler foi a que apresentou menor dificuldade inicial, avaliada com o conhecimento inicial bom e muito bom (36). As dificuldades na habilidade de falar foram representadas por índices muito próximos de conhecimento quase nulo (30) e regular (29) e foi a habilidade que teve menor indicação de conceito bom e muito bom (19) dentre as quatro habilidades em foco. Os dados da tabela mostram equilíbrio entre as auto-avaliações para as dificuldades em escrever e ouvir, mostrando-as como habilidades que também apresentaram dificuldades. A habilidade de ler parece ser, dentre todas, a que oferece menor dificuldade para as respondentes, haja vista seu maior índice de conceito bom e muito bom (36).

Os dados acima expostos com relação à auto-avaliação das alunas sobre seus níveis de conhecimento da língua inglesa no início do curso parecem confirmar a grande dificuldade que boa parte das alunas encontrou para desenvolver a habilidade de falar inglês ao longo do mesmo. Embora as razões para esse baixo desempenho na habilidade de falar inglês não tenham sido perguntadas no questionário, baseada na minha prática profissional com essas respondentes, gostaria de apontar duas hipóteses para explicar os dados da tabela 3.18.

Como já foi demonstrado na tabela 3.16, várias respondentes estudaram a língua por vários anos antes de chegar ao curso de SEB e já trazem, então, bons conhecimentos da língua. Como na universidade não há divisão de turmas por níveis de conhecimento de língua, juntam-se, no mesmo grupo, tanto as que sabem mais quanto as que sabem menos. Pode-se levantar a hipótese de que essa não-divisão possa, talvez, ter desenvolvido nas respondentes o medo de falar e de se expor em classes mistas, nas quais as que sabem menos juntam-se a alunas que têm um desempenho oral da língua mais elaborado.

Um outro fator que pode contribuir para essa resistência à habilidade oral, é que, é nas aulas de oral que muitas alunas têm de vencer sua timidez, e têm, muitas vezes, de moldar sua personalidade para vencer o medo de falar em público, independentemente do desempenho lingüístico dos colegas. É nessas aulas, que, inevitavelmente, todas vão ter de se expor de qualquer maneira: falando inglês seja em pares, em grupos ou na interação professor-aluno e aluno-aluno.

No que se refere à opção pelo curso de SEB no vestibular, às expectativas com relação a esse curso e ao nível de inglês pretendido ao final do mesmo, as tabelas 3.19, 3.20 e 3.21 indicam os seguintes resultados:

Opção por SEB	Respondentes	%
1ª opção	56	71,0
2ª opção	14	17,7
3ª opção	3	3,7
Outras	6	7,6
N = 79		

Tabela 3.19: Opção no vestibular

Expectativas	Respondentes	%
Ter um diploma	12	16,2
Fazer curso universitário	10	13,5
Trabalhar em multinacionais	48	64,9
Trabalhar em empresas nacionais	1	1,3
Outras atividades	16	21,6

N = 74 (5 não responderam) (*várias alternativas possíveis)

Tabela 3.20: Expectativas com relação ao curso

Nível esperado	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Respondentes	%
Básico		1			1	1,3
Intermediário	5	6	5	0	15	19,2
Avançado	21	18	11	13	62	79,5

N = 78 (1 não respondeu)

Tabela 3.21: Nível de proficiência desejado

Direcionada pela impressão de que as alunas de SEB faziam o curso porque não haviam passado no vestibular em outros cursos que desejassem, surpreendeu-me, novamente, a revelação de que 56 alunas, ou seja, a grande maioria delas, fazem o curso de SEB como sua primeira opção no vestibular.

Os dados da tabela 3.20 mostraram que é desejo da maior parte delas (48) trabalhar como secretárias em multinacionais, fato este que, quando comparado aos dados da situação-alvo apresentados na próxima parte deste capítulo, parecem confirmar que as alunas sabem da importância da língua inglesa para a carreira escolhida. Parece-me relevante, contudo, apontar que, dentre as 16 indicações de outras atividades que desejam exercer, a maioria tinha a ver com mudança de curso como, por exemplo, estudar Tradução, Direito, Marketing, Administração de Empresas, lecionar, estudar Relações Internacionais e fazer mestrado em Administração de Empresas.

O desejo de trabalhar em multinacionais pode indicar a consciência das respondentes a respeito da necessidade de saber inglês bem para atuar na situação-alvo, uma vez que, 62 alunas, as quais representam quase 80% do total, gostariam de atingir o nível avançado de língua inglesa no final do curso de SEB, descrito no questionário (Anexo 1) como “o nível correspondente ao inglês fluente, com excelente domínio da língua inglesa falada e escrita”. Esse parece ser o sonho que a maioria acalenta ao entrar para o curso de SEB. Na verdade, as alunas parecem vislumbrar as seguintes vantagens no curso de SEB: a de obterem uma qualificação profissional de colocação rápida no mercado de trabalho, já que 66 trabalham (conforme tabela 4), de fazerem um curso universitário (10) e de obterem um diploma (12), além de aprenderem inglês. Diante desses dados, eu me questiono: Será que o curso corresponde a essa expectativa? Por que, então, tanto desencanto e desinteresse demonstrados no curso? Procurarei responder a essas e a outras questões nas considerações que farei ao final deste capítulo.

As tabelas 3.22 e 3.23 abaixo trazem informações sobre as dificuldades encontradas pelas alunas em relação às disciplinas cursadas e às habilidades que essas disciplinas envolvem.

Encontraram dificuldades?	Respondentes	%
Sim	45	58,5
Não	32	41,5

N = 77 (2 não responderam)

Tabela 3.22: Alunos com dificuldades no curso

Habilidade (*)	Respondentes	%
Falar	33	68,7
Ler	8	16,7
Escrever	18	37,5
Ouvir	22	45,8

N = 48 (31 não responderam) (* várias alternativas possíveis)

Tabela 3.23: Habilidades que apresentaram dificuldades

Os dados indicam que a maior parte das alunas encontrou dificuldade no curso (45) em contraste com as que não encontraram (32). A habilidade de falar a língua foi apontada como a que trouxe maior dificuldade (33), seguida de perto da sua habilidade mais próxima, que é a de ouvir (22). Assim, os dados parecem indicar que a maior dificuldade no curso reside nas habilidades para a produção e compreensão oral da língua inglesa. Causou estranheza, contudo, apenas 48 respondentes terem respondido a essa questão, enquanto que na informação anterior, 77 respondentes deram a informação desejada.

No que diz respeito às reprovações em disciplinas de inglês ocorridas no curso, a tabela 3.24 mostra que:

Disciplinas de inglês cursadas duas vezes	Respondentes	%	Dispensadas	%
Língua Inglesa I	11	15,4	8	11,3
Língua Inglesa II	11	15,4	8	11,3
Prática Oral I	1			
Prática Oral II	2			
Redação II	1			
Leitura Intensiva I	1			
Leitura Intensiva II	1			
Leitura Intensiva III	1			

N = 71 (8 não responderam)

Tabela 3.24: Disciplinas de inglês com reprovações

O primeiro ponto a ressaltar nesses dados da tabela 3.24, é que apenas 8 alunas foram dispensadas das disciplinas oral e escrita do primeiro ano do curso, o que representa um número pequeno de dispensas, apesar de muitas terem tido vários anos de estudo prévio da língua (tabela 3.15). Sugiro algumas hipóteses para esse fato. As expectativas dos professores em relação à produção oral e escrita testadas no início do curso para a eventual dispensa dessas disciplinas talvez fossem muito altas e estivessem norteadas pelo curso de Letras, uma vez que o teste de dispensa era igual. O teste para a dispensa da língua inglesa talvez estivesse em desacordo com o planejamento do curso de SEB para o 1º ano, o qual, ao meu ver, deveria ser a base pedagógica para a elaboração do teste de dispensa, uma vez que é dentro do conteúdo que vai ser trabalhado durante o ano que o teste de dispensa deve

ser elaborado. E, finalmente, o preconceito que parecia existir com relação aos alunos que não acompanhavam o curso ou que não tinham produção de língua satisfatória.

Em suma, os dados da tabela 3.24 parecem confirmar os das tabelas 3.22 e 3.23 anteriores. Grande parte das alunas (45) encontrou dificuldades no curso de SEB e principalmente nas habilidades de falar (33) e de ouvir (22) a língua inglesa e essas dificuldades parecem confirmar-se através das reprovações nas disciplinas aqui indicadas. Dentre as 71 alunas respondentes, 11 alunas foram reprovadas nas disciplinas de Língua Inglesa I e Língua Inglesa II, as quais correspondem ao desenvolvimento das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão oral do 1º ano do curso. As 3 reprovações em Prática Oral I (1) e Prática Oral II (2), que são disciplinas orais do 2º ano, parecem, mais uma vez, corroborar a dificuldade com a produção e compreensão oral. Por outro lado, surpreendentemente, já que a leitura não foi apontada como uma das dificuldades iniciais do curso, houve reprovações nas disciplinas Leitura Intensiva I (1), Leitura Intensiva II (1) e Leitura Intensiva III (1), em comparação a uma reprovação na disciplina Redação I.

A próxima tabela, 3.25, indica a que as respondentes atribuem as dificuldades encontradas:

Atribuem as dificuldades ao/à (*)	Respondentes	%
Material escolhido	5	10,9
Metodologia do professor	9	19,6
Material escolhido e metodologia do professor	7	15,2
Seu pouco conhecimento da língua	34	73,9
Outros = Quais?	4: Material muito difícil para o nível dos alunos 2: Falta de interesse pessoal	

N = 46 (33 não responderam) (* várias alternativas possíveis)

Tabela 3.25: A que atribuem as dificuldades encontradas

A constatação de que as respondentes atribuem as dificuldades ao seu pouco conhecimento da língua inglesa (34 em 46 respondentes) parece confirmar a afirmação anterior das respondentes com relação à sua auto-avaliação sobre o nível de conhecimento de inglês quando iniciaram o curso, na tabela 3.18: achavam que tinham pouco conhecimento da língua ao iniciá-lo. Será que o nível de conhecimento inicial era a dificuldade? Ou a dificuldade estaria no planejamento do curso e/ou na forma como o curso era dado? Suscita curiosidade, também, o fato de tantas respondentes terem se omitido nessa resposta. Levantarei algumas hipóteses sobre esse aspecto nas considerações que farei no final desta parte.

Dentre as várias atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas ao longo do curso, as preferências das alunas reveladas nas tabelas 3.26, 3.27 e 3.28 a seguir mostram alguns dados interessantes do ponto de vista pedagógico e dentro das perspectivas deste trabalho de pesquisa.

A tabela 3.26 indica as atividades orais desenvolvidas no curso que as respondentes preferem:

Atividades orais	Muito	%	Mais ou menos	%	Pouco	%
Conversar livremente	62	80,5	10	12,9	5	6,6
Fazer relatos sobre notícias, acontecimentos pessoais, filmes, livros	44	57,1	22	28,6	11	14,3
Praticar exercícios gramaticais conduzidos pelo professor	43	55,8	25	32,5	9	11,7
Preparar diálogos em casa e apresentá-los em classe	31	40,2	34	44,1	12	15,7
Discutir contos lidos previamente	30	38,9	30	38,9	17	
Exercitar textos para compreensão oral no laboratório com o professor	28	36,4	29	37,7	20	25,9
Fazer exercícios gramaticais no laboratório de línguas com o professor	20	25,9	31	40,2	26	33,9
Preparar e memorizar diálogos em casa para apresentação em sala de aula	19	24,7	42	54,5	16	20,8
Fazer sessões individuais sem o professor no laboratório	19	24,7	27	35,1	31	40,2
Apresentar dramatizações em classe de improviso	18	23,4	27	35,1	32	41,5
Elaborar textos orais no laboratório com o professor	17	22,2	36	46,6	24	31,2

N= 77 (2 não responderam)

Tabela 3.26: Atividades orais preferidas

As alunas apreciam mais as atividades em que podem conversar livremente. Faz-se necessário explicar que, nas atividades em que conversam livremente, as respondentes expressam opiniões pessoais e fatos da sua própria rotina de vida. Talvez essa preferência ocorra porque, nessas situações, as alunas conversem sobre o que lhes é conhecido, uma vez que as falas envolvem relatos pessoais e assuntos que lhes são familiares. Através da minha prática pedagógica com essas alunas e respondentes, pude constatar que nessas situações para expressão livre, sem ter de conversar sobre ou discutir um assunto pré-determinado, as alunas têm um desempenho oral mais satisfatório do que quando têm de discutir assuntos pré-determinados como, por exemplo, os contos, dos quais as respondentes revelam gostar “muito” ou “mais ou menos” igualmente, isto é, 30 alunas gostam muito de discuti-los e 30 gostam mais ou menos. As respondentes revelam gostar muito também de fazer relatos sobre notícias, livros e filmes e de praticar exercícios de gramática conduzidos pelo professor.

As alunas gostam “mais ou menos” de preparar e memorizar diálogos em casa para apresentação em sala de aula. Nessa atividade, as alunas devem primeiro ouvir no laboratório de línguas diálogos curtos, geralmente ligados às unidades do livro didático, para percepção e fixação de padrões de pronúncia e entonação trabalhados em classe. Em um segundo momento, devem preparar-se em casa ou nas sessões individuais de laboratório para apresentá-lo em forma de leitura ou dramatização na aula seguinte. As alunas, invariavelmente, ao contrário das instruções do professor, entendem que essa atividade é para ser decorada e não improvisada ou lida. Elas revelam gostar “mais ou menos” de elaborar textos orais no laboratório com o professor (36) e de preparar diálogos em casa e dramatizá-los em classe sem poder lê-los (34). A atividade que as alunas demonstram gostar “menos” de fazer é apresentar dramatizações em classe de improviso (32). O dado aqui revelado parece ser o grande descontentamento das respondentes com a improvisação no uso da língua, embora, paradoxalmente, revelem gostar de conversar livremente.

Outra atividade que as respondentes não gostam de fazer (31) ou gostam “mais ou menos” de fazer (27) são as sessões individuais de laboratório. Embora elas sejam continuamente incentivadas e orientadas sobre o que estudar e praticar no laboratório, muitas não o fazem. Algumas razões para isso podem ser: não terem tempo, considerarem a atividade chata e monótona ou não terem um professor para orientá-las no laboratório durante as sessões individuais. Como as alunas chegam direto do trabalho para as aulas regulares, deveriam fazer as sessões de laboratório aos sábados. Porém, muitas disciplinas do curso de SEB são oferecidas aos sábados, ocupando o tempo que poderia ser destinado ao estudo no laboratório.

Os dados sobre as atividades de leitura preferidas no curso estão apresentados na tabela 3.27:

Atividades de Leitura	Muito	%	Mais ou menos	%	Pouco	%
Ler textos sobre assuntos variados	60	80,0	11	14,7	4	5,3
Ler textos curtos	53	70,7	18	24,0	6	8,0
Ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula	46	61,3	20	26,7	8	10,7
Ler textos sobre a sua área de trabalho	46	61,3	18	24,0	11	14,7
Ler textos em casa e discuti-los em sala de aula	28	37,3	28	37,3	19	25,3
Ler textos longos e curtos	25	33,3	36	48,0	14	18,7
Ler sobre o mesmo assunto em vários textos	22	29,3	30	40,0	23	30,7
Ler textos longos	14	18,7	23	30,7	38	50,7

N= 75 (4 não responderam)

Tabela 3.27: Atividades de leitura preferidas

No que diz respeito às atividades de leitura, as alunas gostam “muito” de ler textos sobre assuntos variados (60), ler textos curtos (53), ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula (46) e ler textos sobre a sua área de trabalho (46). Esses números altos em relação ao que gostam muito na área de leitura podem indicar uma preferência pelas atividades realizadas e podem também confirmar dados da auto-avaliação sobre o nível de conhecimento da língua no início do curso (tabela 3.19), na qual a maioria das respondentes revelou ter conhecimentos de leitura bons e muito bons (36). Elas gostam “muito” e “mais ou menos” de ler textos em casa e de discuti-los em sala de aula (28). Gostam “mais ou menos” de ler textos longos e curtos (36) e de ler sobre o mesmo assunto em vários textos (30). Finalmente, elas não gostam de ler textos longos (38) e, nesse caso, talvez fosse interessante examinar as tarefas de leitura que os acompanham, as quais podem, eventualmente, estar inadequadas.

A tabela 3.28 mostra as atividades de escrita preferidas desenvolvidas no curso:

Atividades de Escrita	Muito	%	Mais ou menos	%	Pouco	%
Escrever sobre assuntos gerais, fora da sua área de trabalho	44	63,8	22	31,9	3	4,3
Fazer exercícios gramaticais	43	62,3	22	31,9	4	5,8
Escrever cartas	37	53,6	24	34,8	8	11,6
Preparar currículos	28	40,6	26	37,7	15	21,7
Preparar e escrever resumos	27	39,1	34	49,3	8	11,6
Escrever memorandos	18	26,1	29	42,0	22	31,9
Escrever atas	9	13,0	27	39,1	33	47,8

N= 69 (10 não responderam)

Tabela 3.28: Atividades de escrita preferidas

Nas atividades de escrita a preferência é por escrever sobre assuntos gerais, fora da sua área de trabalho (44), fazer exercícios gramaticais (43) e escrever cartas (37). Gostam “muito” (28) e “mais ou menos” (26) de preparar currículos. Gostam “mais ou menos” de escrever memorandos (29) e de preparar e escrever resumos (34). Gostam “mais ou menos” (29) (27) e “pouco” de escrever memorandos e atas (22) (33). Surpreendentemente, preferem escrever sobre assuntos gerais a escrever sobre assuntos da sua área de atuação. Infelizmente, não me considero em condições de fazer comentários sobre os resultados a respeito das atividades preferidas nas áreas de leitura e escrita aqui apresentados por nunca ter dado essas disciplinas até o momento da coleta de dados para esta dissertação. As atividades de leitura e de escrita apresentadas no questionário, cujos dados aqui apresento, foram indicadas pela professora responsável pelas duas disciplinas em questão, que, ao

examinar o questionário a meu pedido, solicitou que incluísse os itens por ela propostos. Acredito tratar-se, assim, de uma limitação dentro deste trabalho de pesquisa.

Finalmente, os comentários pessoais advindos da pergunta aberta do final do questionário estão aqui apresentados na tabela 3.29:

Comentários pessoais das alunas	Respondentes	%
As classes deveriam ser separadas por níveis de língua	15	28,3
Os professores deveriam ser mais interessados e motivados	13	24,5
Professores precisam dar mais tarefas e exigir mais dos alunos nos dois últimos anos	10	18,8
Deveria haver mais gramática	9	16,9
As aulas de informática deveriam separar os alunos por níveis de conhecimento e outros programas deveriam ser ensinados e praticados como Excel, PowerPoint e Access	9	16,9
No curso de SEB há muitas disciplinas que deveriam ter carga horária menor como Arquivística, Técnicas Secretariais, Cultura e Cidadania e Arte e Cultura	8	15,0
O teste de dispensa de língua do início do curso deve ser menos exigente	4	7,5
Os textos de leitura deveriam ser mais atuais	4	7,5
Ficar 8 meses parado a cada reprovação é péssimo	3	5,7
Deveria haver mais aulas de versão	3	5,7
A leitura e a escrita são muito exigentes	3	5,7
Falta material direcionado para os secretários	3	5,7
Deveria haver ditado	3	5,7
Deve haver mais aulas com filmes e música	3	5,7
As aulas de inglês oral deveriam ser mais interativas	1	1,8
As aulas de escrita deveriam ser mais puxadas	1	1,8

N = 53 (26 não responderam)

Tabela 3.29: Comentários pessoais sobre o curso de SEB

Dentre os comentários pessoais feitos, 15 pediram que as turmas fossem separadas de acordo com os diferentes níveis de competência lingüística; 13 pediram que os professores fossem mais motivados e interessados; 10 alunas acharam que os professores deveriam dar mais tarefas e exigir mais das alunas dos dois últimos anos; 9 alunas pediram que o curso desse mais gramática; 4 pediram que o teste de inglês do início do curso não fosse tão exigente para que mais alunas de bom nível de inglês fossem dispensadas; 4 pediram textos de leitura mais atuais; 3 alunas acharam que deveria haver mais aulas de versão, pediram mais ditado em inglês porque essa é uma tarefa comum em seu dia-a-dia e solicitaram mais material voltado para as secretárias; 3 alunas acharam a parte de escrita e de leitura do curso muito exigentes porque usaram textos muito difíceis, mas, por outro lado, 1 aluna achou que a escrita deveria ter sido mais exigente; 3 alunas consideraram péssimos os 8 meses inativos na língua inglesa após cada reprovação; 3 alunas pediram mais aulas com filmes e música e 1 aluna solicitou que as aulas de oral fossem mais interativas. Finalmente, 9 pediram que, nas aulas de informática, as turmas sejam divididas por níveis de conhecimento e que programas como PowerPoint, Excel e Access sejam

ensinados e 8 alunas sugeriram que o curso tenha menos aulas de Arquivística, Técnicas Secretariais, Arte e Cultura e Cultura e Cidadania. Apresento abaixo, duas justificativas de alunas para a maior exigência de tarefas:

“...quando o professor realmente exige e cobra, a gente se vira, é duro pra fazer, mas é bom porque a gente aprende”.

“...tem que exigir sim porque senão a gente se encosta e com a nossa vida cansada a gente até gosta mas depois vê que tá chegando o fim e a gente ainda tem muito que aprender...precisa aproveitar bem o tempo da aula porque em casa a gente não tem tempo”.

3.1.3 O contexto de aprendizagem dos alunos

Alguns dados advindos do questionário compõem uma caracterização do contexto de aprendizagem, e são significativos para que se entenda em que contexto essas alunas aprendem. Assim, dados referentes a atividades por elas exercidas, bem como o local de aprendizagem e quando ela ocorre, serão apresentados.

Na tabela 3.30 abaixo, apresento os dados sobre o tempo disponível para estudos extra-classe das respondentes e completo esses dados retomando informações já dadas sobre quantas respondentes trabalham e por quanto tempo o fazem (tabela 3.4). Faço essa ligação porque acho que ambas informações estão relacionadas entre si e podem ser significativas para o desenho da situação do contexto de aprendizagem em que as respondentes se inserem. Vejamos:

Reapresento a tabela 3.4 do início desta parte, apenas para lembrar ao leitor os dados que pretendo relacionar:

Número de horas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	%
Nenhuma = Não trabalha	10	0	2	0	15,4
8 horas	10	23	14	10	73,1
6 horas	2	0	0	1	3,8
Outros (9:30h e 10 h)	3	1	0	2	7,7

N = 78 (1 não respondeu)

Tabela 3.4: Jornada diária de trabalho

Assim, lembrando, das 79 alunas que responderam ao questionário, 12 alunas não trabalham, 15 trabalham no 1º ano do curso, 24 (todas) trabalham no 2º ano do curso, 14 trabalham no 3º ano e 13 (todas) trabalham no último ano do curso. Ou seja, aproximadamente 85% das alunas trabalham. O tempo de trabalho diário predominante é de 8 horas.

Já os dados da tabela 3.30 abaixo indicam o tempo disponível para estudo extra-classe que as respondentes revelam ter:

Tempo livre	Respondentes	%
Nenhum	37	52,9
Menos de 1 hora até 1 hora	6	8,6
De 2 a 5 horas	22	31,4
De 6 a 10 horas	5	7,1

N = 70 (9 não responderam)

Tabela 3.30: Tempo semanal para estudo extra-classe

Pelos dados da tabela acima, as respondentes revelam dispor de nenhum (37) tempo extra-classe para estudos, ou muito pouco tempo, como menos de uma hora (6) e de 2 a 5 horas semanais (22) para estudo extra-classe. Nesse caso, retomando informações já dadas de que a grande maioria chega à faculdade de ônibus e de metrô, que algumas caminham diversos quarteirões para ir e voltar do metrô na chegada e saída da faculdade; que a grande maioria das respondentes trabalha fora, estuda à noite, tem necessidade de cuidar-se, de descansar e de distrair-se; que metade das alunas (37) revela não dispor de tempo para estudar inglês extra-classe e conseqüentemente nem para fazer as sessões de laboratório que já revelaram não gostar de fazer, torna-se possível desenhar um quadro que apresenta restrições para que as alunas complementem e reforcem seus estudos da língua inglesa na faculdade. Além disso, parece ser importante lembrar, ainda, que a língua inglesa corresponde a 40% do currículo do curso de SEB. Logo, além de todas essas condições adversas com as quais elas convivem, elas têm ainda de dedicar sua atenção e tempo para o estudo das outras disciplinas de SEB, que compreendem 60% do curso.

Ainda com relação ao contexto de aprendizagem dessas alunas, acho relevante descrever as condições do local em que estudam. O curso é noturno, diário e acontece das 19h10 às 22h40, após 8 horas de trabalho para a grande maioria das alunas. A carga horária de língua inglesa é de 8 horas semanais, divididas entre as quatro habilidades da língua. As salas de aula são pequenas e abafadas, o ambiente físico ao seu redor é barulhento e cansativo. Muito freqüentemente as alunas precisam buscar cadeiras em outras salas para

poder sentar-se e as aulas são dadas em prédios diferentes, o que transforma o tempo de intervalo em tempo de locomoção de um lado para o outro e não de descanso e pausa como deveria ser. Considero todo esse contexto muito estressante.

Acredito que todos esses fatores interferem diretamente na aprendizagem dessas alunas, tornando-as mais cansadas e desatentas para as atividades que precisam ser desenvolvidas, e parecem caracterizar o alto filtro afetivo (Krashen, 1982), por mim indicado na introdução deste trabalho, como elementos que dificultam a aprendizagem. Talvez, por essa razão, as alunas prefiram, como já foi mencionado anteriormente, atividades livres e curtas, cujo conteúdo brote da alma, sem terem de fazer esforço extra para poder produzir algo. Não pretendo, através das colocações aqui feitas, apontar as dificuldades de aprendizagem das alunas para ser condescendente com esse contexto e não solicitar que estudem bastante ou não se esforcem. Ao contrário, acredito que, apesar das adversidades, faz-se necessário ensiná-las e dar-lhes tarefas que reforcem e/ou desenvolvam o conteúdo estudado, mas isso deve e pode ser feito sem ignorar o contexto de aprendizagem em que se inserem. O conhecimento desse contexto pode ajudar o professor a dosar o trabalho extra-classe solicitado e pode ajudar a ajustá-lo ao tempo disponível para a sua preparação.

Para finalizar o panorama do contexto de aprendizagem das alunas, com relação à área de inglês do curso de SEB, até o início desta pesquisa, o material didático era escolhido de acordo com os programas de cursos que se denominavam de nível pré-intermediário e intermediário do inglês geral. O teste de conhecimento de inglês para dispensa do curso de SEB era o mesmo aplicado aos alunos de Letras. Os objetivos do curso não foram expostos com clareza de forma a orientar o professor sobre o uso real que as alunas vão fazer da língua inglesa na situação-alvo. Esses fatores podem ter contribuído para os problemas expostos na introdução deste trabalho.

3.1.4 As alunas no mercado de trabalho

Os dados sobre o uso da língua inglesa nas atividades de trabalho que executam ainda como alunas do curso, mas já atuantes no mercado de trabalho, estão indicados nas tabelas 3.31 e 3.32 a seguir:

Precisa de inglês na função que desempenha no trabalho?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Respondentes	%
Sim	11	15	14	9	49	68,1
Não	10	9	0	4	23	31,9

N = 72 (7 não responderam)

Tabela 3.31: Necessidade do inglês no trabalho

Sabe inglês?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	%
Sim	7	13	13	10	73
Não	10	6	0	0	27

N = 59 (20 não responderam)

Tabela 3.32: Conhecimento da língua para a função

Ao contrastar os dados da tabela 3.4, que indicam 66 alunas que trabalham, com os dados da tabela 3.31, que apontam que 49 respondentes precisam da língua inglesa no trabalho, pode-se concluir que há alunas que trabalham e não precisam do inglês. Ainda considerando-se os dados da tabela 3.31, percebe-se que a grande maioria das respondentes, representada por 49 dentre as 72 respondentes, revelou precisar usar a língua inglesa para desempenhar as suas funções. Com relação a saber ou não a língua para desempenhar essas funções, a grande maioria das alunas, representada por 49 dentre as 59 respondentes, revelou precisar da língua inglesa para executar suas funções no trabalho. Apesar da disparidade entre os números de respondentes entre uma pergunta e outra, isto é, 72 respondentes para o dado sobre quem precisa da língua para executar suas funções e 59 respondentes para o dado sobre se sabem inglês para desempenhá-la, acredito que os dados indicam que a percepção das alunas em relação às necessidades de uso do inglês está à altura das necessidades das tarefas que executam na situação-alvo. Surge aqui uma nova questão que pretendo discutir nas considerações no final desta parte: como, então, as alunas acham que sabem pouco inglês?

No que diz respeito às tarefas executadas pelas alunas no mercado de trabalho, os dados da tabela 3.33 indicam:

Tarefas	Sempre	%	Às vezes	%	Nunca	%
Ler cartas, mensagens, faxes e e-mails	35	50,0	23	32,8	12	17,2
Escrever cartas, faxes, e-mails	28	40,0	22	31,4	20	28,6
Falar ao telefone	27	38,6	25	35,7	18	25,7
Escrever mensagens	26	37,1	20	28,6	24	34,3
Ler documentos, relatórios, manuais	21	30,0	30	42,8	19	27,2
Recepcionar clientes e visitantes	16	22,9	26	37,1	28	40,0
Agendar videoconferências	14	20,0	13	18,6	43	61,0
Agendar reuniões	12	17,2	21	30,0	37	52,8
Traduzir documentos, relatórios, manuais	9	12,8	28	40,0	33	47,2
Acompanhar clientes e visitantes	7	10,0	27	38,6	36	51,4
Escrever relatórios	6	8,6	19	27,2	45	64,2
Assistir palestras, reuniões	4	5,7	27	38,6	39	55,7
Transcrever palestras, reuniões	2	2,9	9	12,8	59	84,3

N = 70 (9 não responderam)

Tabela 3.33: Tarefas executadas pelas alunas no trabalho

As tarefas mais freqüentes, que as respondentes revelaram executar no item “sempre” da tabela acima, foram: ler (35) e escrever (28) mensagens, cartas, faxes e e-mails e falar ao telefone (27). Revelaram executar “às vezes” as tarefas de ler documentos, relatórios e manuais (30), traduzir documentos, relatórios, manuais (28), acompanhar clientes e visitantes (27), assistir palestras e reuniões (27), recepcionar clientes e visitantes (26), falar ao telefone (26), ler mensagens, faxes e e-mails (23) e escrever cartas, faxes e e-mails (22). As tarefas que elas revelaram “nunca” executar foram: transcrever palestras e reuniões (59), assistir palestras e reuniões (39), agendar videoconferências (43), agendar reuniões (37), acompanhar clientes e visitantes (36), recepcionar clientes e visitantes (28), escrever relatórios (45), traduzir relatórios, documentos e manuais (33) e escrever mensagens (24). Ficam ainda no grupo das tarefas realizadas “às vezes” ou “nunca” as tarefas de acompanhar clientes e visitantes, agendar, assistir e transcrever palestras e reuniões, traduzir documentos, relatórios e manuais e agendar videoconferências.

3.1.5 Considerações sobre as necessidades da situação de aprendizagem dos alunos do curso de SEB

Os dados do perfil do aluno de SEB aqui traçado revelam uma clientela feminina, predominantemente solteira, de idade média entre 17 e 20 anos. Sua situação econômica distribui-se entre alunas cujo poder aquisitivo é de 6 a 20 salários mínimos. A maioria trabalha e o faz por 8 horas diárias, locomovendo-se até a faculdade através de ônibus e da sua conjugação com o metrô, cuja estação, infelizmente, fica longe da faculdade. Algumas custeiam seus estudos, outras o fazem através dos pais e de bolsas de estudos. Apesar de grande parte delas declarar que tem pouco tempo para estudos extra-classe, algumas

revelam que gostariam de ter mais trabalho para fazer em casa, mostrando que, se solicitadas, encontrariam uma forma de fazê-lo. Grande parte delas fez o curso colegial no período matutino do ensino médio, não fez curso pré-vestibular e iniciou o curso de SEB entre um e dois anos após o término do ensino médio. O curso de SEB foi a primeira opção de curso universitário da grande maioria das alunas e elas têm como objetivos de curso alcançar o nível avançado de língua inglesa e trabalhar em multinacionais. Quase metade das alunas lê de um a dois livros por mês, mantém-se informada através de jornais, televisão, rádio e revistas e mantém contato com a língua inglesa através de música, filmes, trabalho e TV a cabo. Novamente, e surpreendentemente, a grande maioria tem conhecimento prévio da língua inglesa adquirido em escolas de línguas, mas não continuou esses estudos depois de iniciado o curso de SEB.

Os dados acima citados sobre o perfil sócio-econômico-cultural das alunas de SEB parecem revelar uma clientela que sabe o que quer estudar e por que quer fazê-lo, que tem hábitos de leitura e acesso a fontes de informações gerais que permitem o contato com a língua inglesa extra-classe, que tem conhecimento prévio da língua e que vem tanto da escola pública quanto da escola particular. Diante desse quadro, desfazem-se minhas premissas de estar lidando com um grupo de alunas sem condições financeiras, advindas da escola pública e de cursos técnicos, cuja falta de conhecimento prévio seria a causa para as dificuldades que elas revelaram encontrar no curso e que eu mesma listei como fatores responsáveis pela sua insatisfação e desencanto.

Com relação aos aspectos subjetivos da sua aprendizagem, através dos quais as alunas avaliaram seu processo de aprendizagem da língua anterior à entrada no curso de SEB, as revelações foram de uma auto-análise de pouco conhecimento da língua que não corresponde ao conhecimento prévio indicado. Revelaram a grande dificuldade em relação às habilidades de compreensão e produção oral do curso, mas declararam também encontrar dificuldades, embora em menor proporção, nas habilidades de leitura e escrita. As dificuldades em relação ao início do curso parecem ter se confirmado. Foi no primeiro ano do curso que houve maior número de reprovações, embora tenha havido reprovações em oral, escrita e leitura nos anos seguintes também, apesar de terem sido em pequeno número.

Enfim, os dados revelaram uma clientela preparada e motivada para um curso universitário como o SEB. Arrisco-me a avaliar que, conforme foi exposto na situação de aprendizagem dessas alunas, algumas práticas pedagógicas e programas de ensino

inadequados, bem como a escolha de materiais didáticos oriundos do curso de Letras, podem ter contribuído para o desencontro entre o que era esperado e o que foi encontrado. Alguns dados dos comentários pessoais, como a solicitação do uso de mais materiais voltados para secretárias, de um teste de dispensa de língua inglesa no início do curso mais voltado para a realidade do curso de SEB, de textos de leitura mais atuais, de professores mais interessados e mais motivados, da introdução da atividade do ditado real em sala de aula, de mais horas dedicadas às aulas de versão, representam indícios de desconhecimento, por parte do professor, das necessidades de aprendizagem dos alunos do curso de SEB, bem como o provável desconhecimento da realidade que envolve o uso da língua na situação-alvo. Todos esses fatores parecem indicar, também, que o curso de SEB, na verdade, não atendia às necessidades do mercado de atuação dos profissionais que se pretendia formar.

Considero os dados aqui apresentados muito importantes para a futura atualização e/ou possível reformulação do planejamento do curso de SEB dentro da abordagem instrumental de ensino de línguas, a qual prevê um plano de curso feito a partir das necessidades da situação de aprendizagem dos alunos aqui apresentadas e das necessidades de uso da língua na situação-alvo, que serão apresentadas na próxima parte deste capítulo.

Faz-se necessário ressaltar que as necessidades de aprendizagem levantadas, e que foram aqui apresentadas, dizem respeito a esse grupo de 79 alunas dos quatro anos do curso que responderam ao questionário. Os dados resultantes são valiosos e importantes para nos revelar o perfil do aluno do curso de SEB, o qual estava em andamento em 1999 em uma universidade particular da cidade de São Paulo, mas não pode ser generalizado. Para ser fiel aos princípios da abordagem instrumental de ensino de línguas, esse mesmo levantamento de necessidades de aprendizagem deve ser feito com cada novo grupo de alunos que inicia o curso de SEB anualmente, devendo o desenho de curso ajustar-se ao perfil desses novos alunos.