

## Introdução

Esta pesquisa surgiu do meu questionamento pessoal a respeito da minha prática pedagógica em um curso de graduação de Secretários Executivos Bilíngües (doravante SEB). Minhas dúvidas e inquietações direcionaram a minha ação na busca de informações sobre dois diferentes aspectos: o perfil dos alunos desse curso para compreendê-los e conhecê-los melhor e o verdadeiro uso que fazem da língua inglesa no seu campo de atuação no mercado de trabalho. Minha experiência, como professora de língua inglesa oral do curso para Secretário Executivo Bilíngüe de uma universidade particular da cidade de São Paulo, possibilitou a minha percepção do choque entre as expectativas que muitos alunos traziam ao entrar na faculdade e a realidade que encontravam. Para explicar esse choque, parece-me útil fazer algumas considerações sobre a visão que eu tinha a respeito dessa clientela antes de iniciar este trabalho de pesquisa.

Desde a sua implantação, o curso de SEB, embora disponível para homens e mulheres, sempre foi freqüentado por mulheres. Eu acreditava que algumas alunas faziam o curso porque queriam vir a ser secretárias e porque já trabalhavam na área e precisavam do diploma para regularizar sua situação trabalhista. Acreditava, também, que, muitas alunas, não tendo sido aprovadas na sua primeira opção no vestibular, escolhiam-no como outra e, às vezes, última opção. A média de idade era heterogênea, as motivações diferentes e a falta de recursos financeiros pareciam ser predominantes.

Para mim, estava claro que as alunas iniciavam o curso de SEB na certeza de aprender a executar as tarefas que uma secretária deve realizar em geral, e que desejavam, principalmente, falar inglês. Na primeira semana de aulas, as alunas eram submetidas a um teste escrito na língua inglesa e, dependendo dos seus resultados, faziam a entrevista oral. Aquelas que, na entrevista oral, conseguiam conversar sobre seus hábitos rotineiros, família, hobbies, amigos, fatos passados da sua vida e planos futuros eram dispensadas de cursar as disciplinas de língua inglesa do primeiro ano. A prática mostrou que o número de dispensas era muito baixo e as classes formadas tinham nível de língua bastante heterogêneo, uma vez que muitas alunas nunca tinham estudado inglês porque fizeram cursos técnicos ou porque não estudaram inglês em escolas de línguas e a classe, como um todo, parecia refletir os resultados da precária situação do ensino no Brasil.

O choque mencionado neste início de trabalho pode, então, passar a ser explicado. É premissa dos professores de terceiro grau contar com o aprendizado da matéria que deve ter sido ensinada nos ciclos fundamental e médio. Para justificar essa expectativa, exemplificasse, à exaustão, que, ao iniciar um curso universitário de matemática, nenhum professor ensina as operações aritméticas básicas como soma, subtração, divisão e multiplicação e a matéria passa a ser dada partindo desse pressuposto conhecimento prévio. Essa premissa também foi sempre verdadeira para os professores do curso de SEB, pois, para eles, para chegar à universidade as alunas tinham de, supostamente, ter estudado inglês, no mínimo, no ensino médio. Porém, esse pressuposto conhecimento prévio não parecia existir e as alunas mostravam-se aprendizes iniciantes legítimas. Como a competência lingüística das alunas iniciantes mostrava-se sempre insatisfatória para as minhas expectativas como professora de inglês, eu me questionava: Como fazer com que essas alunas se tornem bilíngües em inglês ao término dos quatro anos de duração do curso? Além do mais, as alunas também demonstravam essa expectativa de se tornar bilíngües. Seriam essas alunas ingênuas ou mal informadas a respeito do curso e do que representa aprender uma língua estrangeira?

Em suma, ligando os aspectos expostos até agora, eu acreditava que as alunas, por virem de classes sociais menos favorecidas, não teriam tido a oportunidade de fazer cursos de inglês em escolas de línguas. Além disso, acreditava, também, que tivessem vindo em grande parte de escolas do estado e que, por essa razão, tivessem sido vítimas do longo e antigo descaso das autoridades educacionais do nosso país no trato do ensino de línguas estrangeiras, como se pode perceber na breve retrospectiva a seguir.

Desde que foi aqui instituído, o ensino de inglês passou por várias reformas e transformações. Esse ensino ficou sob a tutela absoluta do estado durante vários anos com imposição de programas, conteúdos e métodos (Celani, 1994). O foco da atividade pedagógica, porém, voltou-se sempre, basicamente, para o enriquecimento cultural e artístico dos estudantes. O status do ensino e aprendizagem da língua inglesa começou a ser negligenciado com o advento da lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Além das mudanças nas leis, o ensino da língua também não era metodológica e didaticamente adequado, pois se baseava em leitura e tradução. Ao longo do tempo, o ensino da língua passou a ser desvalorizado pelas autoridades educacionais, e pelos pais, alunos e professores, que valorizavam disciplinas, no seu entendimento, mais importantes, como matemática, física, biologia ou química

(Celani, 1994). Essa situação agravou-se ainda mais, dez anos depois, quando a Lei Federal nº 5.692 transformou o ensino de línguas estrangeiras em “atividades”, tornando-o facultativo e desobrigando os alunos da presença e da nota mínima para aprovação.

O ensino da língua inglesa só continuou a receber atenção das melhores escolas particulares do país. Esse quadro felizmente mudou em 1997, com a nova Lei de Diretrizes e Bases para os ciclos educacionais do país e com a proposta dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998). Essas reformas permitiram que o ensino de línguas estrangeiras voltasse a ser valorizado e a pertencer ao grupo das disciplinas comuns obrigatórias. Atualmente, em plena era da globalização, quando inglês é a língua dos negócios e do acesso às informações mundiais, embora as escolas possam escolher entre francês, espanhol e inglês, a escolha sobre o inglês pode prevalecer pela sua grande importância dentro do contexto mundial atual.

A não-obrigatoriedade anterior do ensino da língua, aliada à pobre e insuficiente qualificação profissional dos professores em geral (Collins, 1994), que são, eles mesmos, frutos do desinteresse e da ineficiência da política educacional que predominou durante tanto tempo no país, podem, talvez, justificar e explicar o fraco ou quase inexistente nível de conhecimento de inglês com que as alunas do curso de SEB chegavam à universidade. Assim, não havia como criticá-las ou julgá-las. O desencontro entre as expectativas das alunas de aprender a falar inglês no curso de SEB e a realidade que enfrentavam de não corresponder às expectativas do seu professor quanto ao seu desempenho na língua inglesa, parece ter gerado uma situação desfavorável de ensino, na qual predominavam os sentimentos de desencanto, de medo de não dar conta de fazer tudo o que era pedido e de fragilidade perante tudo o que devia ser aprendido em tão pouco tempo.

Aliados aos fatos já apresentados, dois fatores pareciam prejudicar o bom andamento do curso. Por um lado, os objetivos de uso da língua inglesa do curso não eram claros e definidos, uma vez que suas ementas eram muito amplas e subjetivas, dando margem a ações diversas e, às vezes, incompatíveis com os de um curso de SEB. Por outro lado, algumas características próprias do curso e da sua clientela pareciam interferir diretamente na aprendizagem da língua dentro do contexto que este trabalho procurou descrever.

A maioria das alunas trabalha o dia inteiro antes de vir para a faculdade. Muitas, com o início das aulas às 19h10, não têm tempo para se alimentar e chegam estressadas

pelo trânsito difícil que enfrentam até chegar à universidade. Quem vive em São Paulo sabe exatamente o que isso significa. Assustam-se e, às vezes, se desesperam com os atrasos, com a matéria que foi perdida, com o limite de faltas que deve ser respeitado. Há leis que permitem ao trabalhador-estudante sair mais cedo do trabalho para cumprir seus horários de estudo, mas, infelizmente, assim como várias outras leis que não são cumpridas neste país, estas também raramente o são. Muitas moram longe, levantam cedo para se dirigir ao trabalho, chegam tarde em casa porque as aulas terminam às 22h40 e têm, como qualquer ser humano, alegrias e tristezas pessoais.

É evidente que os fatores citados afetam não só as alunas de SEB, como qualquer aluno de curso noturno. Mas no caso das alunas de SEB, elas os somavam à grande dificuldade que tinham com relação à língua que sabiam que precisavam aprender e, norteadas pelo significado do componente “bilíngüe” do título a ser conquistado, desesperavam-se frente a tudo que precisava ser feito. Nesse caso, o alto filtro afetivo das alunas (Krashen, 1982) parecia afetar clara e diretamente a aprendizagem. Dentro da visão sócio-construtivista de aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual todos os fatores sociais e educacionais que envolvem a aprendizagem interagem entre si e devem ser considerados ao longo do processo em que ela se realiza, parecia-me inadequado ignorar o papel negativo que as variáveis afetivas descritas exerciam no processo de aprendizagem das alunas de SEB.

Essas alunas chegavam à universidade sabendo palavras avulsas veiculadas pela mídia, com pouca noção da estrutura gramatical, fonológica e rítmica da língua inglesa, com precários conhecimentos da sua língua materna, mas com real e verdadeira consciência da necessidade de aprender inglês para trabalhar em um mundo globalizado. Mesmo enfrentando tantas dificuldades, sempre demonstraram muito interesse e dedicação. Dentro das condições possíveis, eram motivadas, participavam ativamente das aulas, faziam os trabalhos pedidos, complementavam a matéria ensinada com exercícios extras, empenhavam-se em aprender.

Contudo, apesar de toda a motivação e empenho, um grande desconforto se desenvolvia pela consciência, que tanto as alunas quanto os professores tinham, de dispor de pouco tempo para o muito que devia ser feito. Uma língua estrangeira leva anos para ser assimilada, entendida, escrita, falada, aprendida, porém, algumas condições podem favorecer e facilitar essa aprendizagem como, por exemplo, acesso a textos variados escritos e falados, contato freqüente com falantes nativos ou bilíngües competentes,

interesse pessoal por filmes, músicas, artistas internacionais, incentivo de amigos e/ou parentes que falem inglês, tempo disponível e condição financeira para assistir ou participar de atividades relacionadas com o inglês, etc. Na minha visão, as alunas de SEB pareciam ter pouco acesso a esses recursos. Como consequência, levando-se em conta que esses elementos que poderiam facilitar a aprendizagem não eram otimizados, o tempo era curto, a motivação era prejudicada pelo despreparo lingüístico e as variáveis afetivas agiam fortemente, uma pergunta me inquietava: Como fazer, dentro dessas condições, um aluno tornar-se bilíngüe em quatro anos? Essa tarefa parecia ser difícil ou quase impossível de realizar.

Vivemos em um mundo que está em constante e rápida transformação e, em pleno terceiro milênio, as mudanças científicas, tecnológicas, sociais e educacionais acontecem muito mais rapidamente do que podemos acompanhar. Hoje, a língua inglesa e a informática ligam o mundo e a consciência da necessidade de aprender inglês e informática está clara na mente do futuro e do presente trabalhador das mais variadas camadas sociais. As alunas sabem dessa importância da língua inglesa porque acompanham os anúncios de empregos nos jornais, os quais já pressupõem que os candidatos saibam informática e que tenham inglês fluente.

Considero a definição de inglês fluente imprecisa, vasta, discutível, polêmica. Não se consegue defini-lo, mas, talvez, se possa admitir que, dentro do inglês fluente anunciado nos anúncios dos jornais, o mercado busque profissionais que saibam ler, escrever, compreender e comunicar-se oralmente com eficiência. Nos classificados de domingo de um conceituado jornal da cidade de São Paulo, a maior parte dos anúncios de emprego para secretárias bilíngües, nos quais uma das línguas é o inglês, pede inglês fluente. Um anúncio ressalta que “... *não adianta enviar currículo se não tiver inglês fluente*”.

Para corroborar a exigência sobre a língua inglesa exposta nos anúncios, durante a Semana do Secretário Executivo Bilíngüe organizada no ano de 2000 pelas alunas de SEB da universidade em que leciono, vários convidados, que fizeram palestras sobre as diversas áreas de trabalho a elas relacionadas, enfatizaram que o mercado quer profissionais com inglês “fluente”. Nessa ocasião, a gerente de recursos humanos de uma agência de colocação profissional, especializada em selecionar secretárias bilíngües e secretárias executivas bilíngües para o mercado de trabalho da cidade de São Paulo, ao assegurar que “... *as empresas querem secretárias que leiam e escrevam em inglês, entendam e se comuniquem com liberdade, segurança e competência na língua inglesa oral e escrita*”,

explicou para os presentes, que estas são as características do que é inglês fluente para o mercado.

Os fatores lingüísticos, sociais e afetivos aqui mencionados, que interferiam direta e fortemente na aprendizagem da língua inglesa das alunas de SEB, levavam-nas, ao final do curso, à produção do que se costuma chamar de nível intermediário de língua falada e escrita. Como professora de língua inglesa oral desse curso de SEB, sabedora das condições de ensino peculiares não só a elas como a muitos outros estudantes, eu achava que as alunas chegavam ao final do curso, após quatro anos de muito esforço e dedicação, com um nível de proficiência que parecia ser insatisfatório para as minhas expectativas e para as expectativas do mercado. Contudo, a mesma indefinição que mencionei sobre o que é inglês fluente se aplica à idéia da adequação ou inadequação da competência lingüística atingida pelas alunas ao final do curso. Assim, mesmo achando que a competência lingüística de cada um é abstrata, não mensurável, imprecisa, discutível, porque a sua avaliação depende do uso que é feito da língua em questão, eu não tinha certeza se estava preparando as alunas para o mercado de trabalho.

Uma vez relatadas as minhas dúvidas e inquietações a respeito do meu trabalho como professora de inglês do curso de SEB, passo a discorrer sobre o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Eu, como educadora e hoje pesquisadora, movida pela vontade de procurar meios que possibilitem facilitar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de SEB, e pela vontade de otimizar e adequar o empenho e dedicação aos estudos desses alunos à realidade do seu próprio mercado de trabalho, desenvolvi este trabalho buscando fundamentos na abordagem instrumental de ensino de línguas. Tal abordagem possibilitou o levantamento e a análise das necessidades de aprendizagem dos alunos do curso de SEB em questão, bem como das suas necessidades reais de uso da língua inglesa no mercado de trabalho. Na minha consulta a respeito de outros trabalhos desenvolvidos na área, encontrei apenas um (Araújo, 1999), cujos resultados não me pareceram satisfatórios uma vez que foi desenvolvido em um contexto sócio-econômico-cultural completamente diferente do que foi aqui usado.

Penso que muitos dos fatores citados, como os sociais e pessoais, fogem ao controle de qualquer educador, mas acho que é tarefa obrigatória do educador refletir sobre os aspectos pedagógicos que dirigem e caracterizam a sua ação. Assim, com o objetivo de buscar uma proposta pedagógica que possibilitasse facilitar e otimizar a aprendizagem da

língua inglesa no curso de SEB, como a abordagem instrumental de ensino de línguas o permite, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais são as necessidades de aprendizagem do aluno de SEB da universidade onde leciono?
- 2- Quais são as tarefas em inglês que o SEB executa na sua rotina diária no mercado de trabalho?
- 3- Quais são as exigências do mercado de trabalho em relação à língua inglesa no processo de seleção dos profissionais SEB?

Essas três perguntas de pesquisa nortearam o desenvolvimento deste trabalho que está dividido em três capítulos. No capítulo 1, Fundamentação Teórica, apresento uma breve retrospectiva histórica da abordagem instrumental de ensino de línguas, à qual acredito que o curso de SEB perfeitamente se ajusta, e uma revisão teórica para os conceitos de necessidades e tarefas que envolvem um planejamento de curso de SEB dentro da abordagem de ensino escolhida. No capítulo 2, Metodologia, apresento os instrumentos da coleta de dados, a caracterização dos informantes e os procedimentos usados. No capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Dados, apresento os resultados das duas análises de necessidades desenvolvidas neste trabalho. A análise de necessidades da situação de aprendizagem dos alunos do curso de SEB foi feita a partir de um questionário e forneceu informações sobre as preferências, expectativas e aspectos sócio-econômico-culturais da clientela desse curso. A análise das necessidades da situação-alvo, feita a partir de entrevistas semi-estruturadas com diferentes setores de atuação do profissional SEB, possibilitou-me listar as tarefas a serem executadas em inglês no mercado de trabalho, conhecer as exigências em relação à língua inglesa nos processos de seleção e traçar o perfil do profissional SEB atual. Essas descobertas apresentadas ao longo deste trabalho transformaram o meu conceito do que é ser “bilíngüe” em um curso de SEB. Nas Considerações Finais, faço uma avaliação dos resultados obtidos e apresento perspectivas futuras. Finalizo esta dissertação com as Referências Bibliográficas e os Anexos.