



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

JACILDA DE LIMA

**O QUE ENSINAR DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO EM PROCESSO DE
REEDUCAÇÃO SOCIAL**

ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

JACILDA DE LIMA

**O QUE ENSINAR DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO EM PROCESSO DE
REEDUCAÇÃO SOCIAL**

Monografia apresentada como
trabalho de conclusão para obtenção
do título de Especialista em Práticas
Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de
Inglês na Escola Pública, sob
orientação da Profª Dra. Andrea
Patrícia Nogueira.

SÃO PAULO
2013

DEDICATÓRIA

Ao meu saudoso Pai Braz (in memorian).

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Criador, e meu Eterno Amigo que guia minha vida e me orienta em minhas decisões.

À Cultura Inglesa de São Paulo que tornou possível estes estudos, especialmente as professoras dos módulos que fiz, pelo apoio e incentivo.

À Prof^a Andrea Patrícia Nogueira, a quem sempre tive imenso respeito e admiração. Obrigada por ser meu estímulo e modelo de vida, por suas orientações e acompanhamento por esses anos.

A todos os professores da “Reflexão sobre a Ação” que sempre nos respeitaram e compartilharam conosco seu conhecimento e amizade.

À minha irmã e sobrinho pela força, ajuda e amizade que foram extremamente companheiros para realização deste trabalho.

Aos meus colegas de especialização com os quais compartilhei ideias e conhecimentos. Em especial as colegas Vera, Silvandira, Sislei, Elizete, Claudia e Tânia á quem recorri nas horas do desespero.

Aos professores e alunos, com os quais convivi anos da minha vida; companheiros de jornada, de aprendizado e de amadurecimento.

A minha filha querida, Letícia, razão da minha vida, que sempre me acompanhou e me ouviu nas horas das minhas angústias, valorizando- me enquanto pessoa e profissional.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram a continuar os meus estudos a acreditar no meu potencial. Especialmente a Miríam que há anos está presente na minha vida, com as quais desabafo e troco opiniões nas horas de sufoco.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as formas, atividades e materiais que o professor deve utilizar em sala de aula para ministrar as aulas de inglês, com alunos que estão em processo de ressocialização, que se encontram dentro ou fora da instituição de ensino, no sistema Fundação Casa. A coleta de dados foi feita mediante aplicação de um questionário com alunos do 1º ano do Ensino Médio, com a faixa etária de 15 a 19 anos e teve como foco principal a análise da relação professor & aluno e a significância dos mesmos sobre a mútua influência que exerce um pelo outro; o papel da figura do professor diante as maneiras, formas e materiais utilizados em suas aulas e, finalmente as percepções e imagens dos jovens sobre suas reais possibilidades para que haja a ressocialização diante ao universo que constitui seu passado e presente escolar. Foi enfocada a visão do aluno em questão dos materiais e aprendizado na língua inglesa dentro das suas necessidades. A base teórica metodológica está fundamentada nas pesquisas de Hutchinson e Waters (1987) Dudley-Evans e St John (1998), e em novas referências bibliográficas que auxiliaram a refletir as questões estudadas. Para finalizar, procurei identificar e compreender o que pode contribuir para solucionar o problema do fracasso escolar dos jovens em risco social e suas necessidades de aprendizagem na língua inglesa, com isso levar estes adolescentes a encontrarem espaço na sociedade.

Palavras Chaves: Ensino Aprendizagem, Menores em Conflito com a Lei, Ressocialização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	10
1.1 Características da Abordagem Instrumental	12
1.1.1 Análise de Necessidades	15
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	19
2.1 A abordagem metodológica	19
2.2 O contexto da pesquisa	21
2.2.1 Antiga FEBEM	22
2.2.2 Fundação CASA	24
2.2.3. A escola	25
2.2.4. Os participantes	27
2.2.4.1 Instrumento e Procedimentos de Coleta	29
2.2.4.1.2 Procedimentos de Análise	29
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos Resultados	30
Considerações Finais	34
Referências bibliográficas	36
Anexos	38
Anexo 1 Questionário de Pesquisa	39
Anexo 2 Protocolo de Envio Plataforma Brasil	41

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido tendo um foco em uma Unidade da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, cuja missão primordial é aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), onde leciono há três anos.

Esta unidade Fundação CASA está localizada no bairro de Itaquera, próximo ao Estádio do Corinthians, na cidade de São Paulo. Durante esses anos de trabalho na Fundação, venho notando que há extremas restrições quanto aos materiais didáticos permitidos em sala de aula. Para que eu pudesse dar início à minha atividade como professora dentro da Fundação, por exemplo, tive que elaborar um projeto voltado à educação de adolescentes internos que deveria ser aprovado pela coordenadora pedagógica. Após ter tido meu projeto educacional aprovado, o mesmo não foi utilizado ao dar início às aulas, pois não era viável perante as normas da Fundação, pois eu havia previsto em sua execução a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, como: aparelho de som, DVD, tesouras para fazer recorte de revistas e jornais, canetinhas coloridas, lápis de cor, tintas guache, notebook para utilização de internet, cartolinas coloridas e filmes, entre outros.

Em questão das normas da Fundação não é permitido que certos materiais pedagógicos citados naquele projeto sejam utilizados dentro da sala de aula. Segundo os funcionários que lá trabalham, tal norma existe por uma medida de segurança tanto para os professores quanto para os próprios adolescentes e também para os funcionários que cuidam da segurança da Fundação CASA.

Com o passar do tempo, percebi, que na prática, não podia aproveitar ao máximo a capacidade de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a existência de salas multisseriadas com alunos do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, alunos de séries diferentes na mesma sala, tornava meu trabalho com estes adolescentes um tanto dificultado, pois, ao trabalhar com séries misturadas, ficava quase impossível dar uma aula de qualidade como eu esperava que seria. No começo foi decepcionante, porque eu não conseguia seguir o planejamento que tinha elaborado para o meu projeto. Os próprios alunos percebiam a minha preocupação em passar um conteúdo que fosse significativo para a sua realidade, pois eles eram muito questionadores em relação ao

que iriam aprender sobre a matéria e sobre quais materiais eles iriam utilizar na sala de aula, até mesmo porque muitos não tiveram contato com a língua no período que estudaram na escola formal. Até mesmo a minha relação com esses adolescentes eram muito limitada e eu não podia falar tudo o que eu pensava em relação a minha prática. Alguns desses adolescentes chegavam a comentar que nunca haviam frequentado uma escola ou até mesmo que nunca haviam visto um professor de língua inglesa.

Tudo aquilo era muito novo para eles. Muitos alunos ficavam apreensivos dizendo que não sabiam nada de inglês e que não gostavam da matéria desde o período em que estudavam na escola formal, alegando que os professores não saíam do verbo *to be* e que suas aulas se tornavam cansativas, que a gramática era difícil porque os professores só passavam a matéria na lousa e não explicavam direito, empregando o tempo todo lousa e giz.

Por outro lado, outros alunos mostravam muito interesse pela língua, dizendo que tinham vontade de aprender mais ou até mesmo fazer um curso de inglês, quando tivessem condições financeiras para pagar o seu próprio curso. Estes adolescentes faziam a diferença e conseguiam se destacar nas aulas, pois eram participativos e interagiam muito comigo, fazendo perguntas sobre tudo que era dado em sala de aula.

Eu sabia que tudo aquilo era muito limitado e que muitas vezes teria que lecionar com base na gramática o tempo todo por obrigatoriedade do sistema fechado da parte pedagógica, o que poderia tornar minhas aulas monótonas. Mesmo assim, isso era aceito por parte dos adolescentes, porque não havia muito que fazer. No entanto, isso me fez enxergar que aquele era o momento destes alunos colocarem pra fora a sua verdadeira realidade expondo as suas vontades e desejos que às vezes ficam tão escondidos por trás do rosto de cada um, presenciado por mim varias vezes.

Sendo assim, cheguei à conclusão de que deveria mudar minha abordagem com esses adolescentes, por ter uma necessidade de colocar em prática o meu projeto já citado. Pela experiência como professora acredito que a entrada dos jovens no cotidiano da infração vai além dos fatores já conhecidos como a realidade social, a falta de perspectiva, ruptura com o modelo escolar tradicional e estrutura familiar difusa. Muitas vezes, a ausência da figura do pai e da mãe durante o amadurecimento do jovem implica no seu desinteresse educacional. Para isso, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa:

- O que um professor de língua estrangeira deveria ensinar para adolescentes em liberdade assistida que pudesse ser significativo dentro da sua realidade?

O que me motivou a realizar esta pesquisa foi notar a falta de incentivo voltado aos alunos, que estão sofrendo um processo de reeducação social devido às infrações cometidas.

Como objetivo quero mostrar como é possível, havendo os subsídios necessários, oferecer a esses jovens educação e informação necessárias para que os mesmos tenham o desejo de se tornarem cidadãos úteis e decentes e que contribuam para uma sociedade mais justa.

Busco desenvolver este trabalho na perspectiva da Abordagem Instrumental segundo Hutchinson e Waters (1987) Dudley-Evans e St John (1998) por ser uma abordagem centrada nas necessidades do aluno, a fim de que se leve em conta o contexto sociocultural, político e ideológico no qual meus alunos estão inseridos, bem como o papel social da língua a ser aprendida nesse contexto.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1, Fundamentação Teórica, discuto os pressupostos teóricos principais que embasam a análise. Em seguida, no Capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, apresento os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Nele, faço a descrição dos participantes deste estudo, descrevo o processo de coleta dos dados e os procedimentos para sua análise. No Capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresento e discuto os resultados deste estudo. Finalmente, nas Considerações Finais, apresento as contribuições desta pesquisa e faço algumas sugestões de procedimentos e materiais que podem ser empregados nas aulas de língua estrangeira. As referências bibliográficas e os anexos encerram o trabalho.

Capítulo 1

Fundamentação Teórica

Neste capítulo, descrevo os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, a Abordagem de Ensino de Inglês para Fins Específicos, no Brasil nomeada Inglês Instrumental. Como a característica fundamental dessa Abordagem de Ensino de Línguas é a Análise de Necessidades, apresento a definição de necessidade e suas características.

Desde a década de 60, com o fortalecimento dos estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de inglês instrumental, vários autores têm se preocupado em explicar o desenvolvimento da abordagem instrumental de ensino e aprendizagem de línguas através dos anos, como podemos verificar nos parágrafos a seguir.

Para Robinson (1991, p.1), a abordagem do inglês instrumental envolve três mundos de conhecimento: linguagem, pedagogia e o conteúdo específico de interesse dos alunos. Segundo a autora, a abordagem instrumental de ensino de inglês é bastante variável porque resulta da relação entre esses três mundos e das visões distintas das pessoas responsáveis pela elaboração dos diferentes programas de cursos, uma vez que, diferentemente do inglês geral, as pessoas envolvidas na elaboração desses programas precisam ter algum conhecimento ou acesso ao mundo profissional com que os aprendizes estão envolvidos.

Segundo Bloor (1996, p.2), vários estudos têm sido desenvolvidos em nível de doutorado e pós-doutorado em várias universidades, muitos cursos de Inglês Instrumental têm sido oferecidos no mundo, e várias publicações surgiram, como *English for Specific Purposes*, *System*, *Applied Linguistics* e *English Language Teaching*, hoje com o título de *ELT Journal*.

Segundo Hutchinson & Waters (1987, p. 9-15), a abordagem instrumental passou por cinco fases diferentes de desenvolvimento. Na primeira fase, chamada de fase de análise de registro, a preocupação era com a identificação das características gramaticais e lexicais de textos de áreas específicas.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987, p.9-15) na segunda fase, a ênfase das pesquisas voltou-se para a análise do discurso e análise retórica nas quais o foco de estudos era sobre a forma como as sentenças são usadas no discurso para a produção do significado.

Na terceira fase, Hutchinson & Waters (1987, p.9-15), descrevem que as atenções voltaram-se para a análise da situação-alvo, para a busca das razões pelas quais os aprendizes aprendem uma língua, detendo-se nas características linguísticas da situação em que a língua vai ser usada (situação-alvo). Após terem sido identificadas, tais características tornam-se os

componentes do programa de um curso de inglês instrumental. Essa fase, como Ramos (2001) reitera, representa uma inovação no ensino de línguas estrangeiras, porque o professor, que no inglês geral é o centro do processo de aprendizagem ditando “como” e “o que” ensinar, passa a ficar em segundo plano, dando lugar ao aluno, que passa a ficar no centro do processo e passa a ser visto como um ser pensante, que sabe o que quer e do que precisa.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987, p.9-15) a quarta fase da abordagem instrumental caracteriza-se pela tentativa de uma análise mais profunda, que vai além do nível da sentença e de como ela se relaciona dentro do texto para a construção do significado, para chegar aos processos cognitivos que permeiam o uso de uma língua. Durante essa fase, na década de 80 no Brasil, foi desenvolvido o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que, indo ao encontro da tendência da época da abordagem instrumental de ensino de línguas de colocar em foco as habilidades e estratégias de uso de uma língua, concentrou, por razão das necessidades levantadas, suas atenções no ensino das estratégias de leitura.

Na quinta fase, Hutchinson & Waters (1987, p.9-15), colocam o foco da abordagem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, porque não se pode de um modo simples assumir que, descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com a língua, tornará pessoas preparadas para aprendê-la; logo, uma abordagem instrumental realmente válida deve basear-se na compreensão do processo de aprendizagem dessa língua, procurando identificar como alguém a aprende (Hutchinson & Waters, 1987, p.72).

Completando as indicações das transformações pelas quais passou o desenvolvimento da abordagem instrumental, Strevens (1988, p.3) explica que, ao longo do processo em que o inglês propagou-se globalmente, grandes mudanças ocorreram no seu papel e no seu conceito na educação, assim tornando-se menos cultural e mais instrumental, funcionando como uma ferramenta através da qual qualquer cidadão pode tornar acessível para o mundo moderno, ou seja, pode favorecer o contato dos indivíduos com diferentes áreas de conhecimento do mundo contemporâneo, tanto para o mundo da ciência, da tecnologia, das comunicações, do comércio, da indústria, da administração e ajuda internacional.

Projetando o futuro, Bloor (1996, p.3) acredita que no século XXI a ênfase maior da abordagem instrumental será na tecnologia. A autora está convencida de que o uso crescente do computador mudará, não apenas a forma como se ensina o inglês, mas também a própria língua inglesa que será ensinada. Essas mudanças a respeito de como a língua vai ser ensinada e aprendida poderão ocorrer de várias formas: a) como fruto da comunicação por mensagens

eletrônicas (e-mails) que permitem a qualquer aprendiz interagir em inglês com outras pessoas em qualquer lugar do mundo; b) através das conferências por computador, nas quais duas ou mais pessoas trocam ideias e opiniões em tempo real; c) pelo acesso a cursos de inglês pela internet através dos quais os aprendizes podem aprender inglês e interagir com professores e com outros aprendizes praticando, desenvolvendo e aprimorando seu inglês e d) através do acesso a quaisquer textos e cursos sobre quaisquer assuntos em inglês na internet, dos quais, além de absorverem o conteúdo, aproveitam também a prática da língua.

1.1- Características da abordagem instrumental

Para a identificação das características da abordagem do ensino de inglês instrumental, é necessário saber como diferentes autores o definem. Assim, segundo Robinson (1980, p.5), o foco da atenção do Inglês Instrumental é na realização do aprendiz.

Kennedy & Bolitho (1984, p.1-2), por sua vez, explicam que, como a importância do inglês no mundo continuou a crescer à medida que sempre mais e mais pessoas queriam ou eram obrigadas a aprender a língua por razões particulares ou por razões ligadas aos seus estudos ou profissões, alguns alunos, diferentemente dos seus estudos anteriores, geralmente feitos dentro do inglês geral ensinado nos cursos de inglês da escola secundária, passaram a aprender inglês muito conscientes do “para quê” estudavam a língua, direcionados pelo propósito pelo qual o faziam. Esses propósitos passaram a ser investigados e, uma vez identificados, passaram a representar as necessidades comunicativas da situação em que a língua seria usada. Logo, para os autores, a base da abordagem instrumental está na especulação dos propósitos dos aprendizes e das necessidades de comunicação acrescidas desses propósitos.

Segundo Hutchinson & Waters (1987, p.6), os efeitos pós-guerra no ensino e aprendizagem da língua inglesa fizeram-se sentir porque uma nova massa de pessoas que antes estudava a língua inglesa pelo prazer ou prestígio de sabê-la, passou a preocupar-se com o tempo de duração do curso e com os propósitos linguísticos para os quais este se destinava, objetivando integrar-se muito rapidamente às mudanças tecnológicas e comerciais. Para os autores, as características principais da abordagem instrumental do ensino de línguas são a consciência do aprendiz do propósito para o qual ele aprende a língua e a satisfação das suas necessidades ensinando-lhe a língua para o uso que ele fará dela na situação em que precisar usá-la.

Stevens (1988, p.2) advoga que o ensino de inglês instrumental distingue-se através de quatro características absolutas e duas variáveis. Segundo ele, dentre as quatro características

absolutas estão: ser desenhado para ir ao encontro das necessidades do aprendiz; relacionar os temas e tópicos do seu conteúdo com atividades, disciplinas e profissões particulares; centrar-se na língua apropriada para essas atividades em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc. e, finalmente, estar em contraste com o inglês geral. Para ele, porque a abordagem instrumental de ensino de línguas pode ser, mas não necessariamente é, restrita às habilidades de língua a serem aprendidas, como leitura apenas ou comunicação oral apenas, duas outras características variáveis indicam que a abordagem instrumental pode relacionar-se a todas as habilidades indiscriminadamente, e também pode (mas não necessariamente) ser ensinada de acordo com qualquer metodologia preordenada. Logo, o inglês instrumental não se restringe a nenhuma metodologia em particular, embora se acredite que a metodologia comunicativa seja a mais apropriada.

Dudley-Evans and St John (1998, p.4-5) ressaltam duas características absolutas do inglês instrumental: ser desenhado para satisfazer as necessidades dos aprendizes – como Strevens (1988) acima - e usar a metodologia e as atividades subjacentes à disciplina a que o inglês instrumental serve. Os autores indicam quatro características variáveis: o inglês instrumental pode estar relacionado ou destinar-se a disciplinas específicas; pode, em situações específicas de ensino, usar uma metodologia diferente da do inglês geral; pode ser desenhado para aprendizes adultos ou em cursos de graduação ou em situações de trabalho profissional e, finalmente, pode ser usados com alunos principiantes, como é o caso deste estudo, e também com alunos intermediários e avançados.

Holmes (1981, p.8), a partir da sua experiência com a abordagem instrumental no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, desenha um quadro sobre o ensino de inglês instrumental no Brasil, no qual destaca três características importantes: a) as necessidades dos alunos são os fatores mais importantes no planejamento de um curso instrumental; b) um programa de curso deve ser planejado de forma a facilitar a prática das habilidades e estratégias que os alunos realmente precisam desenvolver e c) o conhecimento prévio do aprendiz através do seu conhecimento de mundo, da sua capacidade de raciocínio, dos seus conhecimentos linguísticos advindos da língua-mãe devem ser priorizados na abordagem instrumental para que a aprendizagem se apoie no que ele já sabe e nas suas razões para aprender inglês.

Para finalizar, Celani (1997, p.154) define a abordagem instrumental de ensino de inglês como “uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação dos objetivos, que resulta em uma

pedagogia realista, partindo da análise de necessidades e dos desejos dos aprendizes”. Através das citações feitas até agora, fica possível estabelecer as diferenças entre o inglês geral e o inglês instrumental.

Segundo Ramos (2001), os cursos de inglês geral são geralmente longos e sem duração definida e seus objetivos são determinados pelo professor sem levar em conta os propósitos específicos do uso futuro da língua pelos aprendizes, porque o professor tem como objetivo, por exemplo, “meu aluno vai falar inglês”. No inglês geral, os aprendizes têm objetivos como estudar para falar inglês, para passar em exames, para compreender filmes e músicas, etc. Logo, mesmo nos cursos de inglês geral, há sempre um propósito para aprender a língua, porém esses propósitos são amplos e indefinidos. Para a autora, a diferença com relação aos cursos de línguas instrumentais, é que, nesses cursos não há lugar para indefinições, uma vez que, os objetivos do curso devem ser altamente claros e específicos para que as habilidades possam ser trabalhadas de forma a garantir que os objetivos propostos possam ser atingidos ao final do curso.

Segundo Hutchinson & Waters (1987, p.18-19), o ensino de inglês instrumental é mais uma abordagem do que um produto, e com isso eles querem dizer que essa abordagem não envolve tipos específicos de língua, de material ou de metodologia. Para os autores o fundamento básico dessa abordagem é a simples questão da razão pela qual o aprendiz estuda a língua; em suma, qual o seu propósito para aprendê-la, aprendê-la com qual finalidade? E a resposta para esse questionamento relaciona-se ao aprendiz, à língua de que ele vai precisar e ao contexto de aprendizagem em que ele se situa, estabelecendo, então, o conceito de necessidade. Assim, para os autores, a distinção principal entre o inglês geral e o inglês instrumental, é exatamente a consciência dessa necessidade, dos propósitos para os quais ele aprende a língua (Hutchinson & Waters, 1987, p.53).

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.57-58), documento que norteia o ensino de inglês nas escolas brasileiras, não tratam especificamente de análise de necessidades. De acordo com o documento, entretanto, embora alguns aspectos do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira sejam explicados por algumas abordagens mais tradicionais, como por exemplo, as que têm prioridade de memorização, tende-se cada vez mais a destacar esse aprendizado como um fenômeno sociointeracional, no qual um sujeito aprende com o outro, dentro de um contexto histórico e cultural. Dessa forma os processos cognitivos seriam praticados por meio da interação entre o aluno e outro participante em uma prática social, assim auxiliando na aprendizagem do uso da língua.

A fim de melhor compreender esse processo, ressaltos alguns teóricos que embasam esta pesquisa.

1.1.1 - Análise de necessidades

Na abordagem instrumental de ensino de línguas, todo planejamento de curso pressupõe uma análise de necessidades para estabelecer seus objetivos e o seu conteúdo. Assim, nessa abordagem, segundo Hutchinson & Waters (1987), devem ser investigadas não apenas as necessidades do aprendiz, que passa a ser o centro da atenção de um planejamento de curso à luz dessa abordagem, como também as necessidades da situação em que o aprendiz vai usar a língua que quer ou precisa aprender, aqui chamada de situação-alvo. Vejamos a seguir como alguns autores tratam o conceito de necessidades.

Segundo Richterich (1977, p.32), as necessidades de uso de um adulto ao aprender uma língua moderna são aquelas provenientes do uso dessa língua em questão da grande variedade de situações em que ela pode ocorrer no âmbito social, seja individualmente ou em grupos. Há, segundo o autor, dois tipos de necessidades: objetivas e subjetivas. As objetivas podem ser vistas como necessidades gerais advindas da análise de típicas situações rotineiras; já as subjetivas são aquelas que não podem ser chamadas de gerais, porque dependem de acontecimentos, de circunstâncias imprevistas e de pessoas.

O modelo de análise de necessidades proposto por Munby (1978), *Communicative Needs Processor*, privilegia o uso que os aprendizes fazem da língua na situação-alvo, voltando-se para a comunicação e não para a forma da língua. De acordo com Nunan (1988) seu modelo, porém, foi criticado por preocupar-se, quase que exclusivamente, com as especificações objetivas do conteúdo do curso, como habilidades, funções e formas da língua, sem dar a devida atenção a outros aspectos como metodologia e avaliação.

Brindley (1989, p.70), por sua vez, de certa forma expandindo a proposta de conceito de necessidades de Richterich (1977), indica o surgimento de duas orientações para esse procedimento: uma voltada para o produto, que pode ser considerada a objetiva, e outra voltada para o processo, que pode ser considerada a subjetiva, que se assemelha ao que proponho neste trabalho. Na análise de necessidades objetiva, baseada em informações factuais sobre o conhecimento da língua inglesa pelo aprendiz e voltada para o produto, as necessidades correspondem à língua que os aprendizes terão de usar em determinadas situações. Nesse caso, a análise de necessidades busca determinar *a priori* o máximo de informação sobre a língua que o

aprendiz vai ter de aprender a usar na situação-alvo. Na análise de necessidades subjetiva, voltada para o processo, o foco está nas necessidades do próprio aprendiz como indivíduo na situação de aprendizagem em que se encontra. Nesse caso, a análise de necessidades vai identificar e levar em consideração as múltiplas variáveis afetivas e cognitivas que afetam a aprendizagem, como as atitudes do aprendiz, sua motivação, conscientização, personalidade, desejos, expectativas e estilos de aprendizagem. Dentre os vários autores consultados, apesar das várias referências e explicações dadas sobre a análise de necessidades, parece ser consenso a dificuldade de definir necessidade. Como Richterich (1983, apud Brindley, 1989, p.65) afirma: "O próprio conceito de necessidades linguísticas nunca foi claramente definido e permanece na melhor das hipóteses ambíguo"¹.

Para Berwick (1989, p.55), embora as necessidades sejam as bases de qualquer análise de necessidades, a sua definição varia a cada nova coleta, pois seus elementos variam de acordo com os valores de quem faz a análise de necessidades ou sofrem influência do sistema educacional. O autor nomeia dois tipos de necessidades: o primeiro tipo compreende as necessidades sentidas ou expressas, representadas pelas que os aprendizes têm, e podem ser (e frequentemente são) interpretadas por analistas como vontades e desejos. O outro tipo são as necessidades percebidas, que surgem do julgamento feito por especialistas sobre a lacuna educacional na experiência de outras pessoas. Chambers (1980, p.30) considera as necessidades percebidas, as advindas da situação-alvo, como sendo as necessidades reais.

Hutchinson & Waters (1987, p.53-63) estabelecem uma distinção entre dois tipos de necessidades que correspondem, na verdade, aos dois polos que envolvem o planejamento de um curso de inglês instrumental: as necessidades de aprendizagem que correspondem às necessidades do aprendiz e as necessidades da situação-alvo para determinar o uso que o aprendiz fará da língua a ser aprendida. E são esses os conceitos que serão usados neste trabalho de pesquisa, as necessidades de aprendizagem do aprendiz e as necessidades da situação-alvo.

As necessidades de aprendizagem, ainda segundo Hutchinson & Waters (1987), surgem ao longo do caminho percorrido entre o ponto de partida da análise representado pela lacuna (*lacks*, o que os alunos ainda não sabem) e o ponto de chegada, que são as necessidades reais de uso da língua na situação-alvo (*necessities*) e os desejos (*wants*) dos aprendizes. Essas necessidades dividem-se também em objetivas e subjetivas. Para uma análise das necessidades objetivas de

"The very concept of language needs has never been clearly defined and remains at best ambiguous".

Tradução feita por mim

aprendizagem, buscam-se respostas para perguntas sobre *quem* são os alunos, *por que* fazem o curso, seu *conhecimento prévio* da língua, *como*, *onde* e *quando* aprendem e *quais* os recursos disponíveis.

Para uma análise das necessidades subjetivas, as perguntas devem ser sobre aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, como suas *expectativas*, *interesses*, *preferências*, *motivação* e *atitudes* com relação à língua (Brindley, 1984; Hutchinson & Waters, 1987; Sprenger, 1997).

De acordo com Dudley-Evans e St.John (1998,p.123), as necessidades objetivas derivam de fatores externos, correspondendo às necessidades da situação-alvo, enquanto as necessidades subjetivas são derivadas de fatores internos, tais como fatores cognitivos e afetivos. Correspondem às necessidades de aprendizagem. Observa-se que o objetivo é conhecer o aluno como usuário e aprendiz da língua, procurando saber como a aprendizagem e as habilidades podem ser maximizadas para um grupo específico, que é o caso deste trabalho.

Dudley-Evans e St John (1998,p.123) ainda deixam claro que, antes da realização da análise de necessidades para um determinado curso, o professor deveria fazer uma pesquisa sobre a área de concentração do curso. Isso pode envolver procurar por material existente no mercado de trabalho, entrar em contato com colegas de trabalho ou organizações que possam ter experiência com tais grupos, bem como procurar literatura relevante sobre o assunto. Ao realizar uma pesquisa antecipada sobre o assunto é possível mostrar profissionalismo, evitar perda de tempo tanto do aluno como do professor, saber o que perguntar na análise de necessidades e também saber como analisar os dados obtidos.

É possível verificar, que a análise de necessidades requer mais do que identificar as características linguísticas da situação-alvo. As informações para levantamento das necessidades da situação-alvo podem ser obtidas por intermédios de questionários, entrevistas, observação, discussão, análise de textos autênticos escritos e falados, bem como coleta de materiais por intermédio de consultas e conversas informais com aprendizes e professores, no contexto acadêmico, e com especialistas atuantes na áreas específicas, no mercado de trabalho (Dudley-Evans e St, John,1998,132, Hutchinson e Waters, 1987,58).

Neste trabalho, saliento que o conceito de necessidades adotado é o de Hutchinson e Waters (1987). Também utilizo o conceito de análise subjetiva de (Dudley-Evans e St.John,1998). Com a finalidade de atingir os objetivos propostos na Introdução deste trabalho, utilizo, para a análise de necessidades, questionários respondidos pelos alunos.

Acredito que os aspectos teóricos utilizados nesta pesquisa tiveram como objetivo uma visualização da situação do ensino da língua inglesa em nosso país, mostrando a necessidade de procurar meios que auxiliem o aprendiz no processo de aprendizagem e levando em conta seus desejos e necessidades para, assim, criar cursos mais focados nas necessidades dos alunos.

Após descrever a fundamentação teórica que embasou este trabalho, encaminho o texto para a descrição da metodologia de pesquisa adotada na condução do estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento a abordagem metodológica utilizada neste trabalho. Em seguida, descrevo o contexto, a instituição e os participantes da pesquisa. Por fim, são abordados os instrumentos de coleta e análise de dados e os procedimentos de análise desses dados.

2.1- ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. Esse método enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta e dados na área de estudos organizacionais, em virtude da necessidade de adentrar o significativo mundo da subjetividade. A pesquisa qualitativa, de acordo com Martins e Bicudo (1994), busca uma compreensão particular daquilo que se está estudando, não se preocupando com generalizações, princípios e leis.

As pesquisas desenvolvidas nas mais diversas áreas de conhecimento, sejam elas relacionadas às ciências sociais e humanas ou às ciências exatas ou biológicas, necessitam de regras e processos que delimitem no tempo e no espaço, o objeto de estudo: o método científico.

O delineamento de uma pesquisa requer conhecimento sobre qual a melhor forma de se descobrir, por meios científicos, a resposta para uma problemática estabelecida. Essa melhor forma pode emergir por diversos fatores: interesse e habilidade do pesquisador para conduzi-la, tempo e recursos disponíveis, enquadramento do método ao objeto de pesquisa e, principalmente, pelos pressupostos ontológicos e epistemológicos adotados pelo pesquisador.

Conforme Creswell (2003, p. 18), os pressupostos ou paradigmas, o método e as estratégias contribuem como um todo para uma abordagem de pesquisa, seja ela quantitativa, qualitativa ou multi-método. Para o autor, a importância dessas três abordagens recai sobre a existência de um crescente interesse pelo uso da pesquisa qualitativa, uma emergência nas abordagens multi-método e um contínuo uso das formas tradicionais de delineamento quantitativo.

A distinção das abordagens é descrita da seguinte forma por Creswell, (2003, p. 19-20):

- Abordagem quantitativa – é aquela na qual o investigador utiliza primeiramente as hipóteses pós-positivistas para o desenvolvimento do conhecimento e emprega estratégias como experimentos e levantamentos e coleta dados por meio instrumentos pré-determinados que resultem em dados estatísticos;

- Abordagem qualitativa – alternativamente à abordagem quantitativa, baseia-se em perspectivas construtivistas ou participativas. Utiliza estratégias de pesquisa como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos de *grounded theory* ou estudos de caso. Nessa abordagem, o pesquisador coleta dados não estruturados e imediatos;
- Abordagem de multi-método – é aquela na qual o pesquisador se baseia em suas suposições em campos pragmáticos. Emprega estratégias que envolvem a coleta de dados tanto simultaneamente como em conjunto a fim de melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados envolve tanto informações textuais quanto informações numéricas.

De acordo com Denzin e Lincoln (2000) a abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia e psicologia. Essa abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas pode-se dizer enquanto definição genérica que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, em um enfoque naturalístico e interpretativo da realidade.

De maneira geral, a maioria dos autores faz a distinção entre as abordagens somente em relação a pesquisas qualitativas e quantitativas. No entanto, Bryman (1984) releva que tais métodos podem também ser complementares, corroborando a ideia de Punch (1998), ao destacar a crescente tendência de combinação de ambos, além de Patton (2002) reafirmar a questão de que essas abordagens não são mutuamente excludentes.

De acordo com Denzin e Lincoln (2000), no estudo de caso o foco da atenção está centrado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão do fenômeno estudado.

De acordo com Stake (1998, p.88-89) para se discutir o Método do Estudo de Caso, três aspectos devem ser considerados: a natureza da experiência enquanto fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade e generalização de estudos a partir de método. Quanto à profundidade ou natureza da experiência, para Stake (1998, apud DENZIN e LINCOLN, 2001) ela está epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos e, portanto, para essas pessoas constitui-se em uma base natural para generalização.

Ainda segundo Stake (1998), o estudo de caso é utilizado quando se deseja compreender o objeto estudado por ele mesmo, em seu próprio contexto. Consiste na investigação de um

fenômeno na sua totalidade e que ocorre em um sistema delimitado no tempo e no espaço. Diferentemente de outros tipos de pesquisa nos quais as hipóteses e resultados a serem obtidos são definidos antecipadamente, no estudo de caso o que acontece dentro dos limites definidos, ou seja, o conteúdo a ser analisado, é o que determina o que será estudado.

Yin (2001, p. 32) desenvolve sua definição para estudo de casos, apresentando primeiramente o escopo de um estudo de caso: “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Outras características, como a coleta de dados e as estratégias de análise de dados são relevadas posteriormente: “a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única (...) e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (YIN, 2001, p. 32-33).

Creswell (1998) destaca algumas características do estudo de caso. Segundo o autor um estudo de caso é a exploração de um “sistema fechado” ou um caso/múltiplos casos, com fronteiras que definem tempo e espaço, utilizando-se de múltiplas fontes de informação, envolvendo um contexto social, físico, histórico e/ou econômico.

Para Johnson (1992, p.75-76), um estudo de caso é definido em termos de unidade de análise, ou seja, o estudo de um caso, com o foco em uma única entidade, geralmente ocorre em seu ambiente natural. Essa unidade de análise pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou comunidade, cujo propósito é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, o pesquisador estuda o caso e os aspectos do ambiente que permeiam o caso, a fim de responder a pergunta de pesquisa.

Nesta pesquisa concretiza-se o estudo de caso porque os objetivos deste trabalho estão de acordo com as características dessa metodologia.

2.2- O CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta subseção descrevo o contexto de pesquisa na qual foi feito este estudo. Inicialmente descrevo a Fundação Casa, a seguir descrevo a escola e, em seguida descrevo os participantes focais.

2.2.1- Antiga FEBEM

De acordo com o Portal do Governo do Estado de São Paulo² (doravante Portal) o atendimento à criança e o adolescente ao Brasil passou por diferentes fases³. Antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto, não se diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Predominava, no campo teórico, o que se convencionou chamar de **Doutrina da Situação Irregular**, que pode ser traduzido da seguinte maneira: as crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento ministrado – geralmente, o confinamento em abrigos e internatos – não levava em conta o pressuposto da preocupação com o estado peculiar do desenvolvimento dos jovens.

Segundo o Portal, com o advento do ECA, nos anos 1990, entra em cena a **Doutrina da Proteção Integral**. Nela, crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados e são considerados prioridade legal, uma vez que estão em um período da vida fundamental para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Essa transição teve inúmeros capítulos, desde o período do Império. Abaixo, um pequeno resumo da evolução das políticas de atendimento.

Ventre livre

De acordo com o Portal, o primeiro projeto de proteção à infância do qual se tem conhecimento foi enviado à Assembleia Constituinte por José Bonifácio de Carvalho, no século 19, e passou a ser representado pelo Artigo 18 da Constituição da época, na qual se estabelecia que: “a escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês, só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria.”

Em 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, começou a ficar evidente o problema do jovem abandonado. O Governo, então, criou o primeiro sistema de atendimento à criança e ao adolescente.

Na descrição do Portal, a abolição da escravatura, em 1888, causou grande crescimento do número de abandonados e infratores. Em 1894, o jurista Candido Mota propôs a criação de uma instituição específica para crianças e adolescentes que, até então, ficavam em prisões comuns.

²Http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao/historia acessado em: 13/09/2012.

Primeiro educandário

Segundo o Portal, com a necessidade de um programa contínuo de Assistência Educacional, a Casa dos Expostos passou a funcionar na Chácara Wanderley, construída em 1897, no bairro do Pacaembu, em São Paulo. A instituição teve como primeiro administrador o major Domingos Sertório. O edifício foi ampliado na gestão de Sampaio Viana, que ficou no cargo de 1902 até 1935, quando faleceu.

A partir de então, a instituição passou a ser conhecida como Asilo Sampaio Viana. Após algum tempo, com a ampliação de seu programa assistencial, a criação do berçário e do lactário, foi denominada Educandário Sampaio Viana. Posteriormente, recebeu o nome de Casa da Criança do Serviço Social de Menores, que foi novamente alterado para Unidade de Triagem Sampaio Viana, que atendia crianças tanto do sexo masculino como feminino como idade até 6 anos e 11 meses.

Novos tempos

Conforme o Portal, com a República o Estado de São Paulo intensificou a atenção para o problema do jovem abandonado. Foi criado, então, o Fundo de Assistência ao Menor, e seu Conselho Diretor foi instituído como órgão de Planejamento do Serviço Social ao jovem em todo o Estado.

De acordo com o Portal, em dezembro de 1964, foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), à qual foi delegada pelo Governo Federal a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, cujo objetivo era coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e aos adolescentes.

Com o decreto de 29 de dezembro de 1967, que criou a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, o Serviço Social de Menores foi totalmente transferido para essa Secretaria. De acordo com o Portal, pouco mais de um ano depois, outro decreto fixou a estrutura da Secretaria da Promoção Social e criou a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), à qual ficou subordinado o atendimento ao jovem.

Além de administrar unidades destinadas a crianças e adolescentes, a CESE também atendia famílias carentes, mendigos, migrantes e alcoólatras, entre outros, o que acarretou sobrecarga na Coordenadoria e levou à criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), em 1974. A ela, foram agrupadas todas as unidades de atendimento aos jovens e crianças. Segundo o Portal, entre essas unidades estava a Chácara Morgado Mateus, que

desde 1910 atendia crianças carentes no mesmo endereço — onde depois seria construído o Complexo do Tatuapé, desativado finalmente em outubro de 2007.

Descentralizando

Em 1976, a Secretaria de Promoção Social mudou o nome da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), para se adaptar à política federal para a área do menor (chamada de Funabem).

A FEBEM – nome pelo qual esta antiga instituição ficou mais conhecida — deixou de atender adolescentes carentes no início dos anos 1990, por conta do advento do ECA. Ficou a cargo da antiga FEBEM o atendimento aos infratores.

Na época, o atendimento aos jovens era centralizado na Capital. Isso começou a mudar em 1998, com um primeiro programa de descentralização lançado pelo então governador Mário Covas. Em 2006, a Fundação Casa deu início a um amplo programa de descentralização, com a construção de novas unidades no Interior. Era o início de uma nova história, que seria materializada com a criação da Fundação Casa, por meio de lei sancionada em 22 de dezembro de 2006 pelo então governador Cláudio Lembo.

2.2.2 FUNDAÇÃO CASA

De acordo com o Portal, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A Fundação Casa presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas são determinadas pelo Poder Judiciário e aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes.

A fim de aprimorar a qualidade do atendimento, o Governo do Estado de São Paulo apostou em um programa de descentralização do atendimento. Em síntese, o objetivo é fazer com que os adolescentes sejam atendidos próximos de sua família e dentro de sua comunidade, o que facilita a reinserção social.

Para os jovens em medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), o programa teve como resultado a municipalização do

atendimento, hoje supervisionado pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social.

Para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, a CASA iniciou um programa que prevê a construção de 61 centros socioeducativos no Interior – destes, 59 já estão funcionando. A maioria tem capacidade para 40 jovens em internação e 16 em internação provisória e é gerida em parceria com entidades indicadas pelos municípios.

Em seis anos de funcionamento, o novo modelo apresentou uma série de avanços. Dentre eles, a queda expressiva nas taxas de reincidência e na ocorrência de rebeliões.

Em 2006, na época da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), 29% dos jovens em internação reincidiam. Hoje, a taxa está em torno de 13%. As rebeliões caíram de 80 ocorrências em 2003 para apenas uma, em 2009.

Com a descentralização, a Fundação Casa quer não apenas melhorar o atendimento aos adolescentes, mas se tornar referência na aplicação das medidas socioeducativas. Para tanto, desativou o antigo complexo do Tatuapé, em 16 de outubro de 2007, e tem trabalhado em uma eficiente política de descentralização. Em 2005, 82% dos adolescentes do Estado estavam em grandes complexos na Capital. Com a descentralização, a equação se inverteu: cerca de 44% estão no Interior, 38% na Capital e os restantes distribuídos na Grande São Paulo (12%) e no Litoral (5%). Esta distribuição foi possível por conta dos novos centros socioeducativos que, junto com uma proposta de trabalho mais humanizada, têm permitido à Fundação Casa escrever uma nova história.

2.2.3- A ESCOLA

A Fundação Casa na qual foi feita essa pesquisa fica situada em um bairro da zona Leste, Itaquera. O caminho para chegar a esse local é muito monótono, pois a rua é cercada dos dois lados por matos e muros altos. No trajeto feito para se chegar até lá, há também o pátio do metrô e o clube do Corinthians. Quando essa unidade da fundação foi construída não havia meio de transporte público para se chegar até lá, e o trajeto era feito somente de carro particular ou a pé. A fundação existe nesse bairro há cinco anos.

A comunidade local fica um pouco distante e não é comum ver pessoas circulando pelas ruas. As casas e apartamentos ficam distantes da unidade, mas há uma favela na redondeza; as ruas são asfaltadas e há saneamento básico. O local onde trabalho não é uma escola, mas foram

feitas adaptações no prédio para que pudesse utilizado como um espaço para dar aulas, onde foram colocadas lousas, carteiras, mesas e cadeiras para os professores.

O espaço físico para os professores é bem reduzido, com uma sala de pedagogia dividindo com outros funcionários da Fundação. Nesta sala há duas mesas e um armário pequeno para colocar os pertences dos professores. Nesta sala também há pastas dos adolescentes com suas informações pessoais e cartazes colados na parede com suas respectivas atividades a serem cumpridas durante o dia. O corpo docente é formado por 11 professores habilitados em licenciatura plena nas seguintes disciplinas: matemática, inglês, português, história, arte, ciências, biologia, geografia e educação física.

A unidade da Fundação na qual foi conduzido este estudo tem a capacidade de acolher 130 adolescentes e, atualmente está com uma média de 105 adolescentes na unidade, com uma idade média de 15 a 20 anos. Esses adolescentes estão cumprindo uma medida sócia educativa, levando de seis meses a três anos a ser cumprida; no entanto, o tempo de permanência desses adolescentes na unidade é incerto e, devido a isso, a quantidade dos adolescentes na unidade é hipotética, pois é uma decisão do juiz o tempo que eles irão lá ficar.

Dentro do pátio há seis módulos, que são os quartos dos adolescentes. Em cada quarto dormem quatro adolescentes e em cada módulo há um banheiro. Os adolescentes têm acesso aos quartos somente na hora de dormir; há também uma quadra de esporte, uma quadra externa, onde eles tomam o banho de sol, além de salas extras, onde são desenvolvidos cursos de teatro, capoeira, crochê e informática. Também há na unidade uma pequena sala que foi adaptada para fazer uma mini biblioteca com alguns livros colocados em estantes.

As salas de aula são pequenas e comportam no máximo 15 carteiras e cadeiras, com uma mesa e uma cadeira para o professor e o quadro negro. Todas as salas são pintadas com cores vivas, e as janelas e portas de ferro são pintadas de amarelo ouro. O chão é rústico. Há no total sete salas de aula, que são identificadas por números colocados nas portas.

2.2.4 - OS PARTICIPANTES

A turma escolhida de Ensino Médio para este estudo contou com 12 alunos. Essa turma se caracteriza como uma turma multisseriada do 1º ao 3º ano, ou seja, essas séries ficam juntas na mesma sala. Do total de 12 alunos, foram escolhidos como focais cinco alunos do 1º ano médio, na faixa etária de 15 a 19 anos. Esses alunos foram escolhidos por mim como participantes focais do estudo, porque os acompanho desde Ensino Fundamental II e percebi o quanto eles evoluíram em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, mostrando sempre interesse em obter informações específicas sobre a matéria.

As informações desses alunos e suas aptidões profissionais em relação a língua inglesa, foram obtidas por meio de um questionário (anexo1), respondido no dia 07 de novembro de 2012. As informações sobre as participações e comportamentos desses alunos foram observadas diariamente por mim, professora dessa turma.

Um ponto em comum entre esses cinco alunos é o fato de que todos reconhecem a importância do domínio da língua inglesa para conseguir um emprego. Embora dois deles nunca tenham trabalhado, os cinco afirmaram que aprenderem inglês os estimula e abre porta para seu futuro profissional.

No próximo parágrafo descrevo detalhadamente cada participante. A fim de preservar suas identidades, seus nomes são fictícios.

Rui tem 19 anos e é um dos alunos focais que trabalha como atendente em uma loja. É muito interessado e esforçado durante a aula. Afirmou que o inglês não é utilizado no setor do seu trabalho, mas afirma que “gostaria de aprender mais sobre a língua para que eu possa no futuro arrumar um emprego melhor e de qualidade.” Tem um bom relacionamento com os colegas de sala, é muito participativo e não tem vergonha de pronunciar as palavras em inglês, quando a professora solicita; apesar de considerar seu inglês fraco, está se esforçando para melhorar. No futuro pretende ser comissário de bordo e por esse motivo, que ele acha a língua inglesa importante, pois vai precisar dela em outra etapa da sua vida.

Já Valdo é diferente de Rui: não é muito aplicado, tem 16 anos e nunca trabalhou. Tem um pouco mais de dificuldades em entender a língua, por esse motivo diz “essa língua é muito difícil não levo muito jeito!”. Também afirma “eu tenho consciência que a língua inglesa abre um campo bem maior para o setor de trabalho”. Ele não é muito participativo nas aulas, pois é muito tímido e considera seu inglês fraco, por esse motivo não se sente a vontade em falar inglês

na sala de aula quando é solicitado pelo professor. No futuro pretende arrumar um emprego para ajudar a sua família.

Assim como Rui, Anderson é muito esforçado e dedicado nas aulas e, apesar de classificar seu nível de inglês básico, gosta muito do inglês, pois afirma que “a língua inglesa abre vários campos de trabalho para jovens que queiram ingressar na vida profissional.” É um aluno extrovertido e tem um bom relacionamento com os colegas e consegue interagir com o grupo tranquilamente. Tem 18 anos, já teve uma experiência de trabalho, mas nunca precisou usar a língua inglesa e no momento está sem trabalho porque quer terminar seu ensino médio antes de procurar um emprego, pois acha que não conseguiria conciliar trabalho e estudo. No futuro gostaria de aperfeiçoar mais seu inglês se matriculando em uma escola de idiomas.

Mario é o aluno mais extrovertido dessa turma. Tem 20 anos e trabalha como atendente de um setor de eletro eletrônico, em uma loja de um shopping Center. É muito participativo e dedicado em tudo que é proposto durante as aulas, diz gostar muito do idioma e procura estudar sozinho ouvindo música em inglês nas horas vagas. Mario considera seu inglês médio e tem facilidade em aprender o idioma. Afirma que “a língua inglesa é um grande desafio na minha vida, pois abre portas para um futuro promissor”. Consegue interagir com o grupo e gosta de ajudar os colegas nas dificuldades. Acha bom quando o professor fala em inglês na sala de aula, pois acredita que só assim aprende mais rápido e pode exercitar seu inglês. Pensa em fazer um curso de inglês para poder trabalhar na Copa de 2014, pois a loja que trabalha vai ajudar os funcionários com uma ajuda de custo para os interessados. No futuro gostaria de ser professor de línguas.

Tiago tem 17 anos e é um pouco parecido com Valdo em seu comportamento. Nunca trabalhou, não é participativo e se dedica pouco nas aulas de inglês. É totalmente voltado para si próprio e introvertido, não gosta de relacionar com os colegas. Assim como Valdo e Rui ele considera seu inglês fraco, mas percebi esforço da parte desse aluno em se dedicar para aprender sozinho, até pelo fato dele não se relacionar com o grupo isso dificultou o seu aprendizado, Valdo afirma “eu não tenho muito interesse na língua, pois acho que não vou utilizar no meu cotidiano”, mas tem consciência de que o inglês é fundamental na formação de um cidadão. Esse aluno comenta que não se sente bem em repetir em voz alta o que o professor pede, pois tem vergonha dos colegas rirem dele. Ele afirma que no futuro pretende fazer um curso profissionalizante pelo SENAI e que gostaria de cursar uma faculdade de Educação Física.

2.2.4.1- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Os dados para este estudo foram coletados por meio de um questionário (vide anexo).

Esses dados foram coletados durante dois dias de aula, em 7 a 8 de novembro de 2012, sendo que cada aula tinha duração de 45 minutos cada aula. Foram necessários dois dias, pois alguns alunos não compareceram no dia em que foi aplicado o questionário.

2.2.4.1.2- PROCEDIMENTOS DE ANALISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio das respostas dos participantes aos questionários que foram entregues individualmente para cada um dos alunos voluntários. Ao analisar as respostas, eu agrupei perguntas e respostas semelhantes, tabulei as respostas, analisei os dados obtidos aqui apresentados neste trabalho.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme descrito no início deste trabalho, seu objetivo é obter informações sobre as necessidades de aluno em liberdade assistida nas aulas de inglês. Para isso procuro responder a pergunta de pesquisa que orientou este trabalho.

- O que um professor de língua estrangeira deveria ensinar para adolescentes em liberdade assistida que pudesse ser significativo dentro da sua realidade?

Os dados sugerem que quatro alunos acreditam que o que estimula seu aprendizado em inglês primeiramente é gostar da língua e conseguir um emprego. Tendo como base as respostas dos alunos, acredito que priorizando o trabalho do menor como forma de ressocializá-lo ou integrá-lo à sociedade, faz-se necessário que as atividades profissionalizantes possibilitem aos adolescentes o desenvolvimento de habilidades que tenham colocação no mercado de trabalho.

Entre os cinco participantes do estudo, dois alunos também afirmaram que o que os estimulam aprender a língua inglesa é entender letras de músicas. Com base nas afirmações destes alunos, acredito que seria importantíssimo desenvolver conteúdos voltados para as necessidades destes alunos, trabalhando com uma metodologia diferenciada, ou seja, trazendo letras de músicas escritas para o conhecimento de palavras que fazem parte do cotidiano destes alunos.

Tais colocações mostram-se condizentes com Strevens (1988 ,p.3), pois o autor afirma que, ao longo do processo em que o inglês propagou-se globalmente, grandes mudanças ocorreram no seu papel e no seu conceito na educação, assim tornando-se menos cultural e mais instrumental, funcionando, como uma ferramenta através da qual qualquer cidadão pode tornar acessível para o mundo moderno, ou seja, a língua pode favorecer o contato dos indivíduos com diferentes áreas de conhecimento do mundo contemporâneo, tanto para o mundo da ciência, da tecnologia, das comunicações, do comércio, da indústria, da administração e ajuda internacional.

Questionados sobre o que gostariam de aprender nas aulas de inglês, os cinco participantes do estudo deram respostas variadas. Três alunos, por exemplo, afirmaram que gostariam de aprender a conversar em inglês.

Tendo com base as colocações dos alunos sobre o que eles gostariam de aprender nas aulas de inglês, acredito que dentro da sala de aula, o aluno tem a necessidade de trabalhar

prioritariamente com a produção oral. Sendo assim, cabe ao professor trazer textos voltados ao cotidiano dos alunos, aos aspectos culturais de outros países e atualidades: como jornais e revistas fazendo com que eles desenvolvam suas habilidades de compreensão oral a partir desses textos.

Quatro alunos também responderam que gostariam de aprender a pronunciar as palavras corretamente em inglês. Ao que parece estes alunos mostram interesse pela língua ao afirmarem que gostariam de aprender a pronunciarem corretamente as palavras. Tendo como base estas respostas, acredito que as aulas poderiam ser diferenciadas pelo professor trazendo para as aulas atividades que possam trabalhar a compreensão oral e a produção oral destes alunos, pois assim eles poderiam praticar e aperfeiçoar a pronúncia correta das palavras.

A colocação destes quatro alunos também se mostram em sintonia com as orientações de Ramos (2001), pois a autora afirma que a análise de necessidades representa uma inovação no ensino de línguas estrangeiras, porque o professor, que no inglês geral é o centro do processo de aprendizagem ditando “como” e “o que” ensinar, passa a ficar em segundo plano, dando lugar ao aluno, que passa a ficar no centro do processo e passa a ser visto como um ser pensante, que sabe o que quer e do que precisa.

De acordo com os cinco alunos, estudar inglês é muito importante para o conhecimento. Tendo como base as respostas dos alunos, acredito que a língua inglesa não é simplesmente um conjunto de regras gramaticais e uma lista de vocabulário a serem memorizadas, é muito mais do que isso: a língua passa a ser o instrumento através do qual podemos interagir com o mundo em que vivemos e assim construir os conhecimentos necessários para garantir a nossa sobrevivência física, emocional e espiritual.

As colocações desses alunos mostram-se condizentes com as orientações dos autores Hutchinson & Waters (1987, p.9-15), já que os autores colocam o foco da abordagem instrumental no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, porque não se pode de um modo simples assumir que descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com a língua tornará pessoas preparada para aprendê-la.

Quatro alunos ainda afirmaram que falta criatividade nas aulas de inglês. Tendo como base tais colocações, acredito que sem criatividade as aulas se tornam monótonas e sem nenhuma função, o que também causa a falta de atenção de alguns alunos na hora da explicação. Também considero que as aulas com foco apenas em regras gramaticais, sem preocupação com o contexto e com a valorização os conteúdos realmente necessários à formação dos alunos, talvez implique a falta de interesse destes alunos em relação às aulas.

Três alunos também afirmaram que há falta de atenção do aluno na hora que o professor está explicando a matéria. Tendo como base as respostas destes alunos nas aulas, acredito que os professores devam trabalhar conteúdos voltados a realidade destes alunos, pois desta forma o interesse seria maior por parte destes alunos.

Cinco participantes do estudo ainda responderam que a indisciplina leva o aluno a não se interessar pelas aulas; já um aluno respondeu que a dificuldade em não se interessar nas aulas de inglês é a superlotação das salas de aula.

As colocações destes alunos também se mostram em sintonia com as orientações dos autores Hutchinson & Waters (1987, p.18-19), pois os autores afirmam que o fundamento básico dessa abordagem instrumental é a simples questão da razão pela qual o aprendiz estuda a língua; em suma, qual o seu propósito para aprendê-la.

Tendo como base os dados sobre falta de atenção do aluno e indisciplina, considero que o professor deveria ficar mais atento nas aulas e acompanhando o desenvolvimento dos alunos, para que a indisciplina não atrapalhe o andamento da aula.

Em relação aos recursos didáticos que deveriam ser empregados na aula de inglês, os participantes deram respostas variadas. Três alunos, por exemplo, responderam que gostariam que fossem empregados TV-DVD; dois alunos ainda responderam que gostariam que fossem empregados nas aulas de inglês os computadores. Por fim, quatro alunos afirmam que preferem aprender a língua inglesa assistindo filmes. Tendo como base tais resultados, acredito que o professor deva ter sensibilidade para utilizar de forma adequada os recursos didáticos disponíveis. Considero ainda que os recursos didáticos são procedimentos e instrumentos que têm por objetivo melhorar a qualidade de ensino e desempenho dos alunos para que, no futuro, apliquem o conhecimento adquirido durante sua vida estudantil em sua futura vida profissional, que é o fator que mais interessa atualmente para o mercado de trabalho.

Os resultados deste estudo mostram-se de acordo com Bloor (1996, p.3), pois a autora acredita que no século XXI a ênfase maior da abordagem instrumental será na tecnologia. A autora está convencida de que o uso crescente do computador mudará não apenas a forma como se ensina o inglês, mas também a própria língua inglesa que será ensinada. Essas mudanças a respeito de como a língua vai ser ensinada e aprendida poderão ocorrer de várias formas: como fruto da comunicação por mensagens eletrônicas (e-mails) que permitem a qualquer aprendiz interagir em inglês com outras pessoas em qualquer lugar do mundo; através das conferências por computador, nas quais duas ou mais pessoas trocam ideias e opiniões em tempo real; pelo acesso a cursos de inglês pela internet através dos quais os aprendizes podem aprender inglês e

interagir com professores e com outros aprendizes praticando, desenvolvendo e aprimorando seu inglês e através do acesso a quaisquer textos e cursos sobre quaisquer assuntos em inglês na internet, dos quais, além de absorverem o conteúdo, aproveitam também a prática da língua.

Em relação à maneira pela qual os alunos estudam e aprendem melhor, dois alunos preferem aprender junto com outros colegas. Tendo como base os dados dos alunos, acredito que a metodologia de ensino utilizada nas aulas ainda encontra-se bem distante da realidade desejada por muitos professores e alunos. O principal objetivo da educação moderna, agora, não é só passar conteúdos, mas desenvolver competências e habilidades nos alunos preparando os para a vida.

Tal colocação parece estar condizente com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 57-58), pois o documento afirma que o aprendizado é um fenômeno sociointeracional, onde um sujeito aprende com o outro, dentro de um contexto histórico e cultural. Dessa forma, os processos cognitivos seriam praticados por meio da interação entre o aluno e outro participante, como uma prática social, assim auxiliando na aprendizagem do uso da língua.

Tendo como base o depoimento dos alunos participantes deste estudo, acredito que foi de suma importância a análise de dados, pois com os resultados deste estudo pude observar a necessidade de cada participante desta pesquisa.

A seguir apresento as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa possibilitou-me conhecer a abordagem instrumental de ensino de línguas, cujo princípio básico é a análise de necessidades, que me mostrou o caminho para a solução de dois questionamentos: conhecer melhor o meu público-alvo, o que foi feito através de um questionário, e identificar o uso que meu aluno vai fazer da língua a ser estudada, o que foi feito através do levantamento das necessidades da situação-alvo. Através dos dados resultantes do questionário, pude obter informações sobre as necessidades de aprendizagem do aluno da escola onde leciono. Os dados coletados juntaram alunos de ambas as realidades e comprovou a importância do idioma de inglês para sua formação.

Espero que este trabalho demonstre o quanto os alunos gostariam de realmente aprender o idioma inglês, que é amplamente divulgado em nossa sociedade e pode contribuir para o desenvolvimento social e cultural do educando. Sugiro como ponto de partida a mudança de postura metodológica do professor, pois só assim seria possível implementar uma atmosfera propícia para o desenvolvimento do ensino no qual o aluno conciliará, de forma equilibrada, o seu conhecimento prévio com o uso da língua estrangeira, facilitando o uso do idioma como elemento comunicativo.

Aliado a isso, o educador poderia utilizar os recursos disponíveis na escola para melhorar e dinamizar suas aulas; aqui estão algumas sugestões possíveis de serem aplicadas sem que haja grandes investimentos, mas que requerem um pouco mais de atenção do professor uma vez que implicam em mudança de postura metodológica:

- A leitura e interpretação de textos atuais retirados de revistas e jornais escritos na língua-alvo, nesse caso o inglês.
- Utilização da internet para navegar em páginas da língua;
- Utilização vídeos, CDs e DVDs com músicas, diálogos e fragmentos de textos para reforçar a prática oral;
- Sempre que possível, utilização do próprio contexto escolar e social do aluno como forma de incentivar a oralidade e a escrita;
- Formação de grupos de alunos para praticar a língua;
- Correções das atividades no momento em que elas estão sendo executadas e sem exposição do aluno;

- Elogio ao desenvolvimento do aluno sempre que o mesmo desenvolver uma atividade;
- Trabalho do aspecto lúdico da disciplina.

Por fim considero que essas sugestões são algumas das prováveis alternativas para se melhorar a qualidade de ensino da língua inglesa nas escolas de ensino regular e um suposto curso específico voltado para a realidade dos adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa. Lembro ainda que todas essas sugestões apresentadas requerem certos preparos e força de vontade tanto do educador quanto do educando.

Diante das respostas dadas, pude perceber a importância de uma análise de necessidades, pois só assim consigo ver a necessidade do meu aluno em relação a língua inglesa. Por meio deste estudo, percebi que os alunos demonstraram muito interesse no aprendizado da Língua Inglesa, em querer falar e pronunciar as palavras em inglês.

Acredito na importância da Língua Inglesa na atual conjuntura econômica, e reconheço que este idioma é fundamental para a formação profissional do indivíduo como um membro de uma sociedade em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, p.55, 1989.
- BLOOR, M. **The English language and ESP teaching in the 21st century**. In: F. Meyer, A. Bolivar, J. Febres & M. B. de Serra (eds): *ESP in Latin America*. Universidade dos Andes. Codepre. Mérida. Venezuela. pp.1-3. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Ministério Educação e Cultura.
- BRYMAN, A. **The debate between quantitative and qualitative research**: a question of method or epistemology? *The British Journal of Sociology*. 35, 1, p. 75-92 Mar 1984.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **O ensino de segunda língua**: redescobrimos as origens. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.
- CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, vol.1,nº 1, pp. 25-34,1980.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.
- _____. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUDLEY-EVANS, T & ST JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.1-7, 1998.
- HOLMES, J. What do we mean by ESP? *Working Papers*, nº 2. Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. PUC-SP. p.8,1981.
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS. **English for specific purposes**: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. pp.6-109, 1987.
- JOHNSON, D.M. *Approaches to research in second language learning*. New York e London: Longman pp.75-76. 1992.
- KENNEDY, C & R. BOLITHO. *English for Specific Purposes*. London and Basingstoke: Macmillan Press Ltd. pp.1-4.1984.
- MARTINS, J. BICUDO. M. A. V **Pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos**, SÃO PAULO EDITORA MORAES, 1994.

- MUNBY, J. Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- NUNAN, D. **Syllabus design**. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. California: Sage, 2002.
- PUNCH, K. F. **Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches**. London: Sage, 1998.
- RAMOS, R.C.G. **O que é esse tal de ESP?** Palestra apresentada no XV Seminário Nacional de Inglês Instrumental, realizado de 10 a 14 de setembro de 2001, na universidade de Santa Cruz, em Ilhéus. Bahia. Brasil, 2001.
- RICHTERICH, R. Definition of language needs and types of adults. In: R. Richterich & J.L. Chancerel (eds): **Identifying the needs of adults learning a foreign language**. Council of Europe. p.31-87, 1977.
- ROBINSON, P. **ESP (English for Specific Purposes)**. Oxford: Pergamon Press. p.5, 1980.
- _____. 1991. **ESP today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice-Hall International, p.1.
- STAKE, R.E. Case Studies. IN: DENZIN, N.K.; e LINCOLN, Y.S. (ORG). **Strategies of qualitative enquiry**. Londres. Sage Publications, 1998.
- SPRENGER, T.M. **Inglês para viagens e turismo: repensando um plano de curso e materiais didáticos**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1997.
- STREVEENS, P. **ESP after twenty years: a re-appraisal**. In: M.L. Tickoo (ed.): **ESP: state of the art**. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre. 1988.
- YIN, R. K. **Applications of case study research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- _____. **Estudos de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1) O que estimula o seu aprendizado de inglês? Assinale com um(x) quantas alternativas forem necessárias.

- a) ☐ conseguir um emprego melhor
- b) ☐ gostar da língua
- c) ☐ ter curiosidades na cultura
- d) ☐ entender letras de músicas
- e) ☐ outros _____

2) O que você gostaria de aprender em inglês? Assinale com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- a) ☐ ouvir letras de músicas
- b) ☐ escrever cartas em inglês
- c) ☐ conversar em inglês
- d) ☐ pronunciar as palavras em inglês corretamente
- e) ☐ outros _____

3) Estudar inglês para você é: Assinale com um (x) quantas alternativas forem necessárias.

- a) ☐ obrigação
- b) ☐ necessidade
- c) ☐ diversão
- d) ☐ conhecimento
- e) ☐ outros: _____

4) Tempo que estuda a Língua Inglesa em escola pública: Assinale com um (x) somente um item.

- a) ☐ 4 anos
- b) ☐ 5 anos
- c) ☐ 6 anos
- d) ☐ 7 anos
- e) ☐ 8 anos
- f) ☐ 9 anos

5) Ficou algum período sem estudar?

- ☐ sim . Quanto tempo? _____
- ☐ não

6) O que falta nas aulas de inglês: Assinale com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- a) ☐ dinâmica
- b) ☐ criatividade
- c) ☐ livro didático
- d) ☐ atenção dos alunos
- e) ☐ professor capacitado
- f) ☐ disciplina

7) Na sua opinião o que leva o aluno a não se interessar a estudar a Língua Inglesa? Marque com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- a) () indisciplina
- b) () o professor
- c) () o livro didático
- d) () salas lotadas
- e) () outros _____

8) Durante as aulas de inglês, o que você gostaria que tivesse? Marque com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- a) () TV-DVD
- b) () livro didático
- c) () micro system
- d) () revistas, jornais, etc.
- e) () cartazes
- f) () dicionários
- g) () outros: _____

9) O que mais tira a sua atenção durante as aulas de inglês: Marque com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- a) () indisciplina dos colegas
- b) () conversa com os colegas
- c) () celular
- d) () conversa dos colegas
- e) () motivos pessoais ou externos. Cite: _____

10) Como você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Marque com um (X) quantas alternativas forem necessárias.

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| a) () vendo vídeo/TV/filmes | e) () com os colegas |
| b) () ouvindo CDs | f) () individualmente |
| c) () copiando do quadro negro | |
| d) () com jogos | |

ANEXO 2

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: O que ensinar de uma Língua Estrangeira para adolescentes do Ensino Médio em Processo de Reeducação Social

Pesquisador: Jacilda De Lima

Área
Temática:

Versão:

CAAE

Submetido em: 20/01/2013

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Situação: Em Recepção e Validação Documental

Localização atual do Projeto: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Documentos Postados do Projeto

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Interface REBEC	A	 PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	13/02/2013 01:49:38
Projeto de Pesquisa	A	 PB_PROJETO_DE_PESQUISA_73517.pdf	20/01/2013 17:37:09
Outros	P	 projeto final jacy.pdf	20/01/2013 16:32:39
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	P	 20-01-2013 11:27:46 marcio digitalizado.JPG	20/01/2013 11:46:07
Folha de Rosto	P	 20-01-2013 10:14:17 folha de rosto digitalizado assinado.JPG	20/01/2013 10:45:56

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Outros	P	 20-01-2013 10:04:59 solicitação de autorização para realização de pesquisa.JPG	20/01/2013 11:54:24
Outros	P	 20-01-2013 10:07:33 ofício de apresentação do projeto de pesquisa digitalizado.JPG	20/01/2013 11:48:56
Outros	P	 20-01-2013 10:02:28 digitalizado parecer orientadora.JPG	20/01/2013 11:47:02
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	P	 20-01-2013 10:23:52 nivaldo digitalizado.JPG	20/01/2013 11:45:23
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	P	 20-01-2013 10:22:26 wanderson digitalizado.JPG	20/01/2013 11:44:39
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	P	 20-01-2013 10:21:21 lago digitalizado.JPG	20/01/2013 11:43:53
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	P	 20-01-2013 10:19:32 luiz digitalizado.JPG	20/01/2013 11:19:28

Tramitação:

CEP Trâmite	Situação	Data Trâmite	Parecer	Informações
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	Submetido para avaliação do CEP	20/01/2013		