



ANÁLISE DE UM PORTAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS VOLTADO PARA MILITARES QUE ESTÃO EM BUSCA DE CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

156

Analys is of a teaching and learning portal for languages for specific purposes targeted at service men who are seeking certification in the English language

Jaqueline Melo Silva¹; Silvia Matravolgyi Damião²

¹Aluna do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, São Paulo, Brasil. E-mail: teacherjaque2019@gmail.com.

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté - UNITAU. Ex-professora do Instituto Tecnológico da Aeronáutica-ITA. E-mail: silviamatrav@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do portal de cursos on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos chamado *Habilite-se Já*, direcionado a militares do Exército Brasileiro que buscam credenciamento linguístico por meio de exames de proficiência. O objetivo geral do estudo foi analisar o portal on-line de ensino *Habilite-se Já* à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com vistas a descobrir se a aprendizagem de fato se baseia na necessidade do aluno e qual o papel do professor nesse contexto. A pesquisa baseou-se teoricamente em estudos sobre a abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos. O estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo documental, em que o documento analisado foi material didático utilizado no portal. Com base nos resultados, sugere-se que pesquisas futuras realizem uma análise de necessidades mais abrangente, incluindo entrevistas com os alunos, para melhor compreender seus objetivos em termos de necessidades, lacunas e desejos. Em suma, este estudo contribui para a melhoria do portal *Habilite-se Já*, tendo o potencial de impactar muitos militares que estão em busca da certificação em Língua Inglesa.

Palavras-chave: LinFE, inglês para militares, prova de proficiência, material didático, ensino-aprendizagem on-line.

Abstract

This article presents an analysis of the online and asynchronous English for Specific Purposes courses portal called "Habilite-se Já", which was designed specifically for members of the Brazilian Army seeking linguistic accreditation. The overall objective of the study was to analyze the "Habilite-se Já" portal in light of theories that support the development of materials for teaching English for Specific Purposes, with the aim of discovering whether learning is indeed tailored to the students' needs and understanding the role of the teacher in this context. The research was theoretically based on studies on the approach to teaching English for Specific Purposes. The study adopted a qualitative documental approach, in which the analyzed document was the teaching material used in the "Habilite-se Já" portal. Based on the results, it is suggested that future researches carry out a more comprehensive needs analysis, including interviews with students to better understand their goals, in terms of needs, lacks and wants. In summary, this study contributes to the improvement of the "Habilite-se Já" portal, with the potential to impact many servicemen and servicewomen who are seeking certification in the English language.



Keywords: ESP, English for the Military, proficiency exam, teaching material, online teaching and learning

INTRODUÇÃO

O presente estudo se concentrou na análise do material didático utilizado no portal de cursos on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos chamado *Habilite-se Já*, que tem como público-alvo militares do Exército Brasileiro que estão em busca do credenciamento linguístico por meio de exames de proficiência aplicados pelo Centro de Idiomas do Exército (CIDEX). A pesquisa teve como objetivo descobrir se o portal de fato se baseia na necessidade do aluno e qual o papel do professor nesse contexto. A fim de alcançar esse objetivo, o artigo fundamentou-se teoricamente nos estudos referentes à abordagem de ensino de LinFE (DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2019), dentre outros autores.

O ensino de línguas para fins específicos

O ensino de línguas para fins específicos é uma abordagem utilizada no ensino de línguas que foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas em um contexto específico de uso da língua. Os primeiros registros de ensino e aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no mundo são datados do período dos Impérios Grego e Romano, quando pessoas precisavam aprender outras línguas para fins acadêmicos.

Segundo Ramos (2019), há diversos nomes atribuídos ao ensino de Línguas para Fins Específicos, dentre estes: Abordagem Instrumental, Ensino-Aprendizagem para Fins Específicos, Línguas Instrumentais, Línguas para Fins Específicos; além dos nomes internacionais como *English for Specific Purposes* (ESP) e *Language for Specific Purposes*¹ (LSP).

A autora salienta que, no Brasil, o termo “Instrumental” carrega o mito de que é exclusivo para a leitura. Por isso, buscando combater esse mito, por volta de 2010, os

¹ Línguas para Fins Específicos



seminários da área de Línguas para Fins Específicos começaram a debater sobre o nome dado a essa abordagem.

Foi decidido acompanhar a denominação já consagrada internacionalmente (*Language for Specific Purposes*), adotando a tradução “Línguas para Fins Específicos”. Porém, em 2012, a equipe de marketing do congresso nacional da área optou por utilizar LinFE, no Brasil, ao invés das iniciais LFE, porque “do ponto de vista mercadológico seria mais fácil de gravar e pronunciar” (RAMOS, 2019, p. 36).

Apesar de historicamente haver registros do ensino de diversas línguas para fins específicos pelo mundo, principalmente para fins acadêmicos e comerciais, no século XX a Língua Inglesa começou a aflorar como língua internacional da ciência, da tecnologia, e dos negócios. Hutchinson e Waters (1987) utilizam o termo ESP (*English for Specific Purposes*) em seus escritos e afirmam que:

O ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. ESP não é um tipo particular de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo particular de material didático. Entendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno. A base de todo ESP é a simples pergunta: Por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira? [...] ESP, então, é uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões quanto ao conteúdo e método são baseadas na razão do aprendiz para aprender (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19, tradução nossa)².

Dudley-Evans e St John (1998) trazem mais detalhes para a definição de ESP ao apresentarem uma lista de características absolutas e variáveis. Entre as características absolutas, os autores afirmam que o ESP deve sempre atender às necessidades específicas do aprendiz; fazer uso das metodologias e atividades características da

² No original: ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? [...] ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.



profissão ou disciplina a que estiver associado; e focar na língua, nas habilidades e nos gêneros específicos da área em estudo.

E dentre as características variáveis os autores dizem que o ESP é geralmente designado para adultos devido a demanda do trabalho ou da universidade, mas pode também ser utilizado por indivíduos que ainda estão na escola básica. Além disso, o ESP normalmente é aplicado para aprendizes de nível intermediário ou avançado, mas pode ser utilizado com iniciantes também.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ESP começou a emergir no final dos anos 1960, não de maneira planejada, mas sim como um fenômeno que cresceu por três razões principais. A primeira razão foi o fim da Segunda Guerra Mundial, que favoreceu uma enorme expansão científica, técnica e econômica a nível internacional. O mundo globalizado pela tecnologia e pelo comércio demandou uma língua que pudesse unificar a comunicação e, devido ao poderio dos Estados Unidos no pós-guerra, a língua inglesa afluou como língua franca. A partir daí, profissionais e estudantes das mais diversas áreas começaram a buscar por cursos que suprissem suas necessidades de aprendizagem.

A segunda razão foi o avanço dos estudos no campo da linguística. Até então, o objetivo principal da linguística consistia em descrever as regras de uso do inglês, ou seja, a gramática. Entretanto, os novos estudos começaram a se voltar para uso da língua em situações reais de comunicação (WIDDOWSON, 1978 *apud* HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nesse contexto, o ensino de Língua Inglesa começou a preocupar-se com as especificidades que diferentes áreas e profissões necessitavam, colaborando para o desenvolvimento de cursos de Inglês para Fins Específicos. Segundo Hutchinson e Waters (1987), a ideia inicial era muito simples, como a língua varia de uma situação para outra, seria fácil determinar as características linguísticas de cada situação ou área de trabalho ou estudo e assim criar um curso que abordasse as necessidades dos aprendizes.

E a terceira razão está relacionada aos avanços das pesquisas na área da Psicologia Educacional que enfatizavam a importância do aprendiz e da atitude de aprendizagem para o sucesso da aprendizagem, pois cada aprendiz tem necessidades e



interesses diferentes que influenciam sua motivação e conseqüentemente a efetividade da aprendizagem, tornando-a mais rápida e bem-sucedida (HUTCHINSON; WATERS, 1987)

Stevens (1988 *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN,1998) reforça algumas das vantagens da utilização do ESP, como por exemplo: por ser uma abordagem focada nas necessidades do aprendiz, não há desperdício de tempo estudando conteúdos irrelevantes, o que ajuda a sustentar a motivação do aprendiz e traz custo-benefício melhor do que um curso de inglês geral.

Sobre o desenvolvimento e evolução do ensino de Inglês para Fins Específicos, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a primeira fase ocorreu entre os anos 60 e 70, com a análise de registro. Nessa fase, o interesse estava voltado para o levantamento dos conteúdos gramaticais e lexicais de textos provenientes de áreas específicas. A partir daí, o material de ensino era elaborado abordando as características linguísticas necessárias. Os autores afirmam que havia falhas no conteúdo programático baseado na análise de registro que o tornavam, por vezes, insuficiente. Mas essas falhas foram rapidamente analisadas por pesquisadores da linguística e a atenção logo passou do nível da sentença para o nível do discurso e da retórica.

A segunda fase, da análise do discurso ou análise retórica, preocupou-se em “entender como as sentenças eram combinadas no discurso para a produção de sentido” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 11). A preocupação estava em identificar os padrões de organização dos textos. Os autores afirmam que um típico material ancorado na abordagem do discurso ensinava os alunos a reconhecerem padrões textuais e marcadores do discurso principalmente por meio de exercícios de diagramação de textos.

Na terceira fase passou-se a analisar a situação-alvo, considerando que “a finalidade de um curso de Inglês para Fins Específicos é a de capacitar o aprendiz para realizar tarefas em uma situação-alvo” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 12). Essa fase preocupou-se com as necessidades dos aprendizes e as razões pelas quais eles precisavam aprender a língua ensinada. Portanto, o desenho de um curso ESP



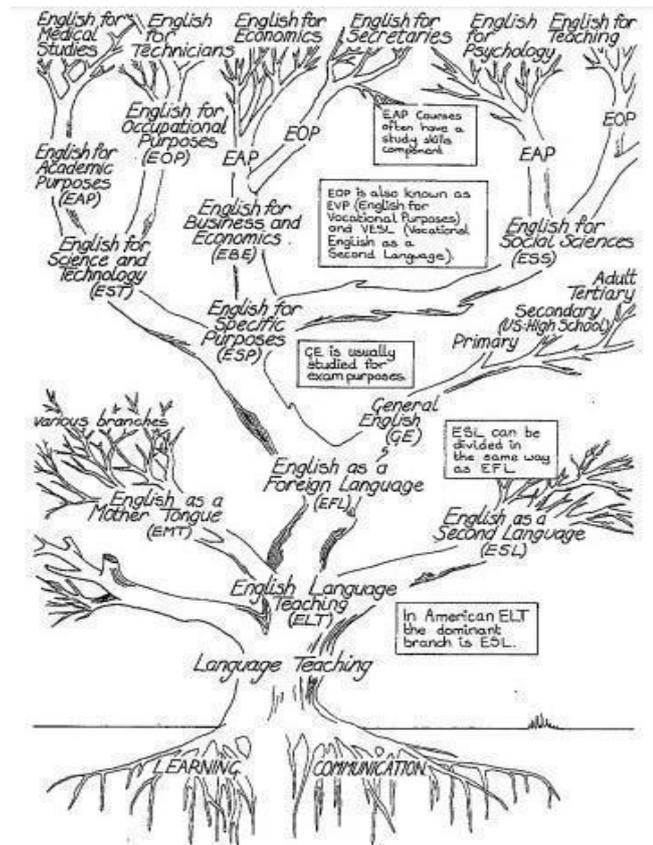
procederia primeiro pela identificação da situação-alvo e, em seguida, pela realização de uma análise rigorosa das características dessa situação.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), a quarta fase foca não apenas a língua em si mesma, mas nos processos que estão sob o uso da língua. O foco está em desenvolver estratégias interpretativas que possibilitem que o estudante compreenda o texto, por exemplo, inferindo o significado de palavras pelo contexto, observando o layout para determinar o gênero textual, verificando cognatos, etc. Foi um período marcado por pesquisas que focavam o estudo de habilidades e estratégias no uso de uma língua, especialmente no que tange à leitura.

A quinta e última fase descrita por Hutchinson e Waters (1987) é denominada abordagem centrada na aprendizagem, e tem um olhar voltado para os processos de aprendizado de língua. Eles esclarecem que “uma abordagem efetiva de ESP deve estar baseada no entendimento do processo do aprendizado da língua” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14), e não apenas na descrição e exemplificação dos usos da língua.

A imagem a seguir representa algumas das divisões comuns que existem dentro do Ensino de língua inglesa. A árvore está sustentada sobre as raízes da comunicação e da aprendizagem. No tronco está o ensino de línguas em geral, e na sequência, aparece a primeira ramificação em três áreas: o ensino de Inglês como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua. Vale lembrar que o contexto de aprendizagem de segunda língua ocorre quando a língua que se está estudando em sala de aula é a mesma que é falada fora da sala de aula, exemplo disso, é quando um aluno falante de português vai estudar inglês na Inglaterra. Em contrapartida, um contexto de aprendizagem de língua estrangeira ocorre quando não há situações reais para comunicação fora da sala de aula. Logo, ao estudar inglês nas escolas brasileiras, estuda-se uma língua estrangeira (CARVALHO E SOARES, 2020; LEFFA, 2016; PEDROSO, 2002).

Figura 1 - Árvore do Ensino de Língua Inglesa



Fonte: Hutchinson e Waters, 1987, p. 14.

O ensino de inglês como língua estrangeira se divide em duas grandes áreas: Inglês para Fins Específicos e Inglês Geral. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o que distingue um curso de Línguas para Fins Específicos de um curso de Inglês Geral não é a existência de uma necessidade, mas sim o reconhecimento de que existe uma necessidade. Ramos (2019, p. 37), por sua vez, expõe os componentes que caracterizam e diferenciam um curso de Inglês para Fins Específicos de um curso de inglês geral:



[...] análise de necessidades, existência de propósitos específicos e bem definidos; currículo e materiais elaborados para operar nos contextos de atuação do aluno; aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e autonomia para aprender (RAMOS, 2019, p. 37).

Voltando à imagem da “Árvore do Ensino de Língua Inglesa”, dentro da categoria de Inglês para Fins Específicos, tem-se o EST (Inglês para Ciência e Tecnologia), EBE (Inglês para negócios e Economia) e ESS (Inglês para Ciências Sociais). E as ramificações mais ao topo mostram os cursos individuais de ESP.

Hutchinson e Waters (1987) ressaltam que essas classificações não são rígidas e imutáveis, pois podem ser estudadas simultaneamente. Além disso, pode-se perceber que o ESP³ está sustentado por conhecimentos que vão muito além da gramática e do vocabulário de uma área específica, pois envolve muitas informações fundamentadas nos campos da ciência da aprendizagem e da linguística

Em suma, ESP é um tipo de abordagem que busca ir ao encontro das necessidades do aprendiz e, por isso, as decisões sobre o conteúdo e o método devem ser baseadas no contexto, nas razões e necessidades do aprendiz.

Em relação à função do professor nessa abordagem, Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que há cinco papéis principais a serem exercidos: o de ensinar, o de produzir materiais didáticos e cursos, o de colaborar, o de pesquisar e o de avaliar. Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja flexível, que esteja disposto a ouvir os aprendizes e a fazer mudanças e adaptações sempre que for necessário.

LinFE no Brasil

Ramos (2019) afirma que inicialmente o termo utilizado no Brasil para denominar a abordagem LinFE era “Instrumental” e essa abordagem começou a tomar força com o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras,

³ Inglês para Fins Específicos



inaugurado em 1977. Esse projeto partiu de uma análise de necessidades feita nessas instituições de ensino superior, que identificou que a maior demanda nas aulas de inglês era no desenvolvimento da leitura em textos específicos de cada área acadêmica.

A autora afirma que, durante a década de 80, o Projeto cresceu em número de instituições e em variedade de línguas. Na década de 90, foi encerrado, mas alguns legados deixados no país foram:

[...] criar uma metodologia de ensino de leitura no país, trazendo como consequências várias mudanças: nos vestibulares do país (antes voltados exclusivamente para vocabulário e gramática); nos livros didáticos vigentes; habilitar alunos em geral com pouca proficiência na língua estrangeira, a utilizar essa habilidade comunicativa de modo mais eficiente e proveitoso; capacitar o professor de línguas a produzir seus próprios materiais ou adaptar/avaliar materiais para serem usados em seus cursos; desenhar cursos para grupos específicos, contribuindo dessa forma para a formação do professor (Ramos, 2019, p. 31).

Entretanto, Ramos (2019) salienta que tais legados causaram algumas distorções e mitos em relação ao ensino “Instrumental” no Brasil. Entre eles, a autora cita a crença de que o ensino “Instrumental” trabalha exclusivamente com a habilidade de leitura, que trata de ensinar o vocabulário técnico de uma área, e ainda que só pode ser utilizado com alunos que já possuem o conhecimento básico de inglês geral.

Ramos (2019) afirma que nos anos 90 novas perspectivas foram adotadas no ensino de línguas no Brasil, como por exemplo a visão de que a linguagem se realiza nas práticas sociais e “o ensino-aprendizagem realiza-se na e por meio da interação, da colaboração com pares, auxiliado por um par mais competente” (p. 32). Somam-se a isso os avanços na tecnologia e nos estudos sobre linguagem, dos quais emergiram a linguística de corpus, os estudos sobre os gêneros discursivos, a análise de necessidades, dentre outros itens.

A autora afirma que essas mudanças na educação afetaram o “Instrumental” no Brasil, pois começou a haver uma crescente demanda de cursos que tivessem como foco o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas e competências além da leitura



em diversas áreas profissionais como negócios, turismo, tecnologia da informação, aviação, dentre outras.

Como dito no início desta seção, a partir de 2012, adotou-se o nome LinFE no Brasil. Sobre a aplicação dessa abordagem, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que há cinco estágios principais: análise de necessidades, curso e conteúdo programático, produção e seleção de materiais, ensino e aprendizagem. Esses estágios não seguem uma ordem imutável e sequencial, pois são interdependentes, podem sobrepor e complementar uns aos outros. Entretanto, os autores salientam que a análise de necessidades é o pilar principal que sustenta a aplicação de um curso de Línguas para Fins Específicos com sucesso. Por isso, na próxima seção discorrerei acerca desse pilar.

A análise de necessidades

De acordo com Dudley Evans e St John (1998, p. 122), a análise de necessidades é a "pedra fundamental" de qualquer curso de línguas para fins específicos. Segundo Silva (2016), foi nos anos 70 do século XX que a análise de necessidades veio à tona novamente, impulsionada pelo crescente interesse no ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos. Isso ocorreu em um contexto marcado pelo rápido avanço das comunicações e da tecnologia. O termo "análise de necessidades" passou a ser usado para descrever o processo para "delinear a situação-alvo em que a aprendizagem de línguas poderia se desenvolver" (SILVA, 2016, p. 62).

A autora salienta que foi somente em 1978, a partir de um modelo detalhado por John Munby, que a análise de necessidades foi formalmente reconhecida como um processo de pesquisa na área de ESP. Nesse contexto, Munby (1978) (*apud* SILVA, 2016) enfatizava a importância das funções e situações de comunicação para o ensino de línguas por meio de uma série de procedimentos que chamou de "Processador de Necessidades de Comunicação" (*CommunicativeNeeds Processor*).

Silva (2016) afirma ainda que a ausência de uma análise adequada pode comprometer a motivação dos alunos e a eficácia do ensino. Segundo a autora, a análise de necessidades evoluiu ao longo do tempo. No final dos anos 90 do século passado, foi



proposta uma perspectiva centrada no aluno, considerando não apenas a situação-alvo, mas também o nível de aprendizado inicial do aluno. Isso permitiu determinar o ponto de partida, a situação desejada e os meios para alcançar os objetivos de ensino e aprendizado de línguas de forma mais holística. Portanto, a análise de necessidades é fundamental para informar estratégias de ensino e garantir que o ensino de línguas atenda às necessidades reais dos alunos.

Como foi dito anteriormente, uma das marcas do ensino de LinFE é o reconhecimento de que existe uma necessidade específica para a aprendizagem da nova língua. Para descobrir qual a real necessidade do aprendiz, Hutchinson e Waters (1987) sugerem que inicialmente sejam feitas duas distinções: *target needs*⁴ (o que o aprendiz precisa fazer na situação alvo) e *learningneeds*⁵ (o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo). A seguir, apresentarei mais detalhes sobre isso.

Necessidades alvo

Hutchinson e Waters (1987) sugerem que os *target needs* sejam analisados em termos de *necessities*, *lacks* e *wants*⁶. As necessidades são determinadas pelas demandas da situação alvo, ou seja, o que o aprendiz precisa saber em termos práticos e objetivos para alcançar a situação alvo, por exemplo, um garçom que deseja aprender inglês por causa da sua profissão precisa estudar palavras, frases e situações relacionadas a função e a necessidade comunicativa de um garçom.

As *lack*s são as lacunas entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que para identificar essas lacunas é necessário descobrir o que o aprendiz já possui de conhecimento sobre a situação alvo.

Por último, mas não menos importante, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que devemos considerar os *wants*, ou seja, os desejos do aprendiz, que nem sempre estão em harmonia com as necessidades e lacunas

⁴ Necessidades alvo (tradução nossa)

⁵ Necessidades de aprendizagem (tradução nossa)

⁶ Necessidades, lacunas e desejos (tradução nossa)



Para identificar as reais necessidades do aprendiz ao estudar outro idioma, é necessário que o professor ou designer de materiais didáticos faça perguntas. Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) ressaltam que antes que os dados sejam coletados, é importante saber antecipadamente o que acontecerá com essas informações, caso contrário, haverá desperdício de tempo e esforço. O professor precisa saber exatamente o que está tentando descobrir e o que fará com as informações coletadas.

Nesse contexto, Hutchinson e Waters (1987, p. 59) citam as seguintes questões:

- Porque a língua é necessária?
- Como a língua será usada?
- Quais serão as áreas de conteúdo (atuação)?
- Com quem o aprendiz usará a língua?
- Onde a língua será usada?
- Quando a língua será usada?

Os autores alertam para o fato de que ao responder a essas questões, inevitavelmente as respostas do aprendiz estarão imbricadas de interpretações e da sua visão de mundo, podendo não corresponder à realidade dos fatos. Por isso é necessário investigar a fundo o contexto e obter respostas de diferentes fontes com vistas a obter informações mais precisas.

Necessidades de aprendizagem

O professor ou designer de curso também deve identificar o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo em termos de habilidades, estratégias, conhecimento de conteúdo, itens da língua, etc. Hutchinson e Waters (1987) alertam para o fato de que é ingênuo pensar apenas nos objetivos alvo e não considerar as necessidades, o potencial e as limitações que podem aparecer durante o processo.

Os autores afirmam que muitas vezes, a motivação que um indivíduo tem para realizar uma tarefa entediante no trabalho, não se aplica a uma aula de outro idioma. Por



exemplo, um engenheiro pode passar horas lendo e pensando sobre projetos durante o trabalho, mas durante uma aula de outro idioma, aprenderá de forma mais efetiva se a lição for prazerosa, envolvente e animada.

Para identificar as necessidades de aprendizagem, Hutchinson e Waters (1987, p. 62) sugerem os seguintes questionamentos:

- Por que os aprendizes estão fazendo este curso?
- Como os aprendizes aprendem melhor? (metodologia, técnicas, etc.)
- Quais recursos estão disponíveis? (professores, materiais, lugares)
- Quem são os aprendizes? (idade, sexo, interesses, etc.)
- Onde o curso será ministrado? (condições do local)
- Quando o curso será ministrado?

Em suma:

A análise das necessidades da situação-alvo diz respeito ao uso da língua. Mas o uso da língua é apenas parte da história. Nós também precisamos saber sobre o aprendizado da língua. A análise da situação-alvo pode nos dizer o que as pessoas fazem com o idioma. O que também precisamos saber é como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua. Nós precisamos, em outras palavras, de uma abordagem centrada na aprendizagem para a análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 63, tradução nossa)⁷.

Nessa seção busquei apresentar um breve panorama acerca das principais características da abordagem LinFE com vistas a analisar o material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Na próxima seção, dedicar-me-ei a apresentar alguns direcionamentos acerca do desenvolvimento, seleção e avaliação de materiais didáticos.

⁷ No original: Analysis of target situation needs is concerned with language *use*. But language use is only part of the story. We also need to know about language *learning*. Analysis of the target situation can tell us what people *do* with language. What we also need to know is how people *learn* to do what they do with language. We need, in other words, a learning-centred approach to needs analysis.



METODOLOGIA

Conforme explicitado na introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi: “analisar o portal on-line de ensino *Habilite-se Já* à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com vistas a descobrir se a aprendizagem de fato se baseia na necessidade do aluno e qual o papel do professor nesse contexto. Para tal, a metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter qualitativo e do tipo documental. Esta pesquisa possui caráter qualitativo porque envolve análise e reflexão acerca dos dados coletados. Sobre a pesquisa qualitativa, Wolcott (1994, n.p. *apud* CRESWELL, 2007, p. 186) afirma que:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.

O material didático utilizado no portal *Habilite-se Já* foi criado de forma intuitiva e até o momento ainda não foi alvo de nenhuma análise científica. Por isso, o tipo de pesquisa empregado foi o documental. De acordo com Gil (2002, p. 45): “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Andrade (2019, p. 73), por sua vez, afirma que:

O principal objetivo de uma análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de suporte para responder a alguma questão de pesquisa. O livro didático pode ser considerado um documento pedagógico, pois é parte integrante das práticas educacionais.

Os cursos do portal *Habilite-se Já* são:



- *Curso Habilite-se Já 1-1-1-1* – Curso que aborda o conteúdo dos níveis A1 e A2 das quatro habilidades comunicativas
- *Curso Habilite-se Já 2-1-2-2⁸* – Curso que aborda o conteúdo do nível B1 de Compreensão Auditiva (*listening*), A1 e A2 de Expressão Oral (*speaking*), B1 de Compreensão Leitora (*reading*) e B1 de Expressão Escrita (*writing*)
- *Curso Habilite-se Já Compreensão Auditiva-2* – Curso que aborda o conteúdo do nível B1 apenas de Compreensão Auditiva (*listening*).
- *Curso Habilite-se Já Expressão Oral-1* – Curso que aborda o conteúdo dos níveis A1 e A2 apenas de Expressão Oral (*speaking*).
- *Curso Habilite-se Já Compreensão Leitora-2*– Curso que aborda o conteúdo do nível B1 apenas de Compreensão Leitora (*reading*).
- *Curso Habilite-se Já Expressão Escrita-2*–Curso que aborda o conteúdo dos níveis B1 apenas de Expressão Escrita (*writing*).

Apesar dos conteúdos dos cursos serem diferentes, a organização do material didático e a metodologia utilizada nas videoaulas foram as mesmas em todos eles. O portal *Habilite-se Já* possui mais de oitocentas videoaulas e seria inviável analisar todas elas no pouco tempo disponível para a realização deste trabalho. Por isso foi feito recorte em que a unidade 15 do curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* foi escolhida como objeto de análise. Além de assistir a todas as videoaulas da unidade escolhida, esta pesquisadora analisou o material de apoio disponível para o aluno, como exercícios em PDF, ferramentas didáticas oferecidas no curso, áudios em MP3, bem como canais de comunicação entre a equipe pedagógica e o aluno, como um espaço para comentários que existe dentro do portal e grupos que contém alunos e professores no *Whatsapp* e *Facebook*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme destacado na introdução desta pesquisa, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a abordagem LinFE está fundamentada na pergunta “por que esse aprendiz

⁸ Esse curso será objeto de análise.



precisa aprender uma língua estrangeira?”. Apesar do material didático ter sido organizado de modo empírico, esta pesquisadora pautou o desenho dos cursos nas necessidades de militares com os quais ela tinha contato e que precisavam ser aprovados nas provas de inglês do Exército, entre eles seu esposo e amigos próximos.

Apesar de somente a voz do professor estar presente nas aulas, o curso foi planejado a partir das necessidades dos alunos, já que eles foram e continuam sendo consultados informalmente sobre o que é cobrado semestralmente nas provas do CIDEX.

Esse feedback contínuo já fez com que fossem adicionados conteúdos extras às unidades, como por exemplo atividades de compreensão auditiva que foram acrescentadas depois que o material didático já estava finalizado, atendendo a pedido de alunos que relataram que os áudios da prova de Compreensão Auditiva estavam mais difíceis do que os utilizados nas atividades do portal.

Outra adaptação realizada após consulta aos alunos diz respeito aos gêneros textuais presentes nas aulas. Os alunos relataram que as provas de compreensão auditiva mais recentes do CIDEX trouxeram o gênero textual propaganda de televisão, e não havia, até então, nenhuma aula no portal que abordasse esse gênero. Então, recentemente, foram inseridos alguns exercícios extras contemplando esse gênero.

Portanto, no que diz respeito ao conteúdo do portal, a necessidade dos alunos de serem aprovados no teste de proficiência foi e é levada em consideração, uma vez que eles são encorajados a participar com sugestões e feedback contínuo.

Apesar de o portal ter sido elaborado levando-se em consideração as necessidades dos alunos que foram passadas informalmente, não foram analisados os *target needs* em termos de *lacks* e *wants*.

Antes de se inscrever no curso de nível intermediário, o aluno precisa fazer uma prova de nivelamento na modalidade escrita, que aborda apenas questões gramaticais de forma descontextualizada. Isso significa que podem haver diversas lacunas (*lacks*) ocultas de aprendizagem em diferentes habilidades comunicativas que não foram identificadas.



Os desejos (*wants*) dos alunos não são consultados em nenhum momento. As *learning needs*, ou seja, o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo em termos de habilidades, estratégias, conteúdo e itens da língua foram pensados e elaborados por esta pesquisadora empiricamente e levando em consideração as portarias referentes às provas e listas de conteúdo do CEFR até nível B1.

Quanto ao papel do professor, segundo Dudley-Evans e St John (1998), na abordagem LinFE, o professor deve ser flexível, disposto a ouvir os aprendizes e fazer mudanças e adaptações sempre que for necessário. Nessa perspectiva, o professor assume a responsabilidade de ensinar, produzir materiais didáticos, colaborar, pesquisar e avaliar. Como há um canal de comunicação com os alunos pelo *Whatsapp* e algumas modificações têm sido realizadas, ainda que sutis, a professora do curso parece exercer, ainda que de maneira insipiente, todos os papéis citados pelos referidos autores.

Com base nos resultados obtidos, futuras pesquisas relacionadas ao portal *Habilite-se Já* podem se dedicar a aplicar uma análise de necessidades envolvendo entrevistas com os alunos. A aplicação da abordagem LinFE permitiria uma compreensão mais aprofundada das necessidades individuais dos estudantes, identificando lacunas de aprendizagem e desejos específicos. A partir daí, seria possível fazer modificações mais assertivas no material didático. É importante ressaltar que devido à natureza do portal voltado para cursos de Inglês para Fins Específicos, é fundamental que esteja em constante atualização, de acordo com as demandas dos alunos, como afirma Damião (2015, p.147):

[...] nesse tipo de curso, não é possível, para o professor, organizar um planejamento que tenha começo, meio e fim estabelecidos e “sacramentados” a priori. Mesmo que o professor se baseie em referências pré-estabelecidas, o planejamento do curso incorpora e respeita o indivíduo e o grupo em suas capacidades para criar, planejar e interagir tanto com conhecimentos novos como com outros, adquiridos anteriormente e com o meio.



Além disso, de modo mais abrangente, pesquisas futuras podem se debruçar em analisar provas de proficiência dentro do contexto militar com vistas a compreender como são desenhadas e o que exatamente buscam avaliar, para que, a partir daí, os professores e os alunos tenham um direcionamento preciso acerca do que deve ser abordado durante as aulas.

Outra possibilidade é que pesquisas futuras se disponham a desenhar exames assertivos que avaliem a proficiência em língua inglesa necessária aos militares do Exército Brasileiro levando em consideração as diferentes áreas em que eles podem atuar, dentre elas: engenharia, aviação, comunicações, música, saúde, etc. Um trabalho dessa natureza e de caráter inovador foi realizado no âmbito dos pilotos da Esquadilha da Fumaça da Força Aérea Brasileira por Silva (2022), o qual demonstra ser uma fonte de inspiração para a realização de estudos semelhantes em outros setores das Forças Armadas, como afirma a autora:

[...] este estudo oferece, pela primeira vez, um panorama dos exames de proficiência em inglês para pilotos no Brasil, no âmbito civil e militar, bem como as percepções dos pilotos do EDA sobre tais exames. Com isso, aponta fatores positivos e negativos em ambos os cenários, o que poderia orientar políticas linguísticas e educacionais para a Aeronáutica, mais alinhadas às recentes tendências na área de avaliação de proficiência em inglês para fins profissionais. (SILVA, 2022, p. 298)

Além disso, a abordagem LinFE (DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2019) destaca a importância de ouvir o que o aprendiz tem a dizer, fato que impacta, dentre outros fatores, na motivação (HUTCHINSON; WATERS, 1987, LEFFA 2016; LIBÂNEO, 1994) e consequentemente no sucesso ou fracasso da trajetória dos aprendizes. Como afirma Lopes-Rossi (2015):

[...] o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas



contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

Diante do exposto, torna-se evidente que há um vasto campo para futuras pesquisas nessa área.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos meus pais Jorge e Sueli, ao meu filho Theodoro, ao meu marido Caetano e a todos os meus alunos militares do Exército Brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C. **Análise de material didático em Língua Inglesa: Foco no ensino de gramática.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182513>. Acesso em 10 nov. 2022.

CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. **O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática.** Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 73, nº 1, p. 153-181, jan./abr. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIÃO, S. M. Desenho de curso e recursos tecnológicos: harmonia ou caos? In: RAMOS, R. de C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. de. (Orgs.) **Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 147-165.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Revista LETRAS & LETRAS**, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em 15 jun. 2023.



PEDROSO, S. F. **Compreensão auditiva**: o inútil cativo do discurso. Fragmentos, Florianópolis, nº 22, p. 117-132, jan.-jun. 2002.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da Área no Brasil. *In*: JÚNIOR, A. F. S (org). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes, 2019.

SILVA, A. L. B. C. **Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguagem e Educação. Campinas, São Paulo, 2016.