

'TREINAMENTO EM SERVIÇO': CURSO DE INGLÊS PARA FINS OCUPACIONAIS¹

**MARIA LÚCIA BARBOSA DE VASCONCELLOS
ROSANA DENISE KOERICH**

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

No contexto da necessidade de uso de língua estrangeira em situações específicas de trabalho, empresas e coordenadores pedagógicos de cursos de Inglês como Língua Estrangeira (EFL - English as a Foreign Language) se deparam com o problema de planejar atividades de ensino que atendam às demandas institucionais, em termos de investimento de tempo e esforço de seus funcionários, bem como de dispêndio de recursos financeiros. Estes cursos, conhecidos como *in-service training*, são tipicamente conduzidos em ambientes de trabalho, ao contrário de formas tradicionais de ensino de língua estrangeira, que acontecem em ambientes educacionais padrões.

Por sua natureza e objetivos mais gerais, os cursos tradicionais de língua estrangeira não têm como objetivo atender às expectativas institucionais, uma vez que pretendem formar usuários da língua em questão,

nas quatro habilidades (leitura, produção oral, produção escrita, compreensão oral) em situações do cotidiano. Assim, faz-se necessária uma abordagem que responda aos objetivos específicos de desenvolvimento de habilidades lingüísticas relacionadas a atividades profissionais, com ênfase na linguagem apropriada a tais atividades, em termos de sintaxe, léxico, registro, semântica e discurso.

Para melhor colocar a questão da não adequação do ensino tradicional de língua estrangeira às tarefas comunicativas do aluno/funcionário, apresenta-se, a seguir, uma discussão mais detalhada da distinção entre ensino de inglês para objetivos gerais (English for General Purposes - EGP) e ensino de inglês para objetivos específicos (English for Special Purposes - ESP), bem como um breve histórico de ESP, explicando seus desdobramentos em diferentes especificidades.

2. ESP: Especificidade, histórico e desdobramentos

A diferenciação básica entre cursos de EGP e cursos de ESP se dá na dimensão que a palavra *purposes* ('propósitos', 'finalidades') assume em cursos de ESP. Embora não se possa dizer que as finalidades a que se destinam os cursos de inglês geral não sejam especiais, ou que estes cursos sejam desprovidos de propósitos definidos, a diversificação de objetivos a serem atingidos através da exploração de um amplo espectro de vocabulário, formas, estruturas e variedade de estilos, acarreta numa visão imprecisa das metas finais a serem atingidas (ver Celani, 1981, p. 5).

Por outro lado, em um programa de instrução nas linhas de ESP, os objetivos e o conteúdo do curso são determinados pelas necessidades e/ou interesses específicos de um grupo particular de alunos, resultando numa mais clara definição e restrição dos propósitos a serem alcançados. Assim, em um curso de ESP, os objetivos ligados à *atuação* ('*performance*') têm prioridade sobre objetivos educacionais gerais ou mesmo sobre aprendizagem de língua *per se*, uma vez que espera-se dos aprendizes uma habilidade lingüística para *atuar profissionalmente*, em benefício da empresa.

Feita esta distinção, cumpre apresentar alguns dados históricos referentes ao surgimento de ESP. Hutchinson & Waters (1987) discutem a emergência de ESP no final dos anos 60 e as forças, tanto teóricas quanto práticas, que delinearam seu subsequente desenvolvimento. Nos capítulos 1 e 2 de seu livro *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*, tratam do que chamam de 'as origens do ESP' e do 'desenvolvimento do ESP', respectivamente. Segundo eles, as origens são explicadas por algumas tendências, que se manifestaram de maneiras diversas em diferentes partes do mundo, mas que podem ser identificadas como segue:

- (i) As demandas de um *novo mundo*: após a Segunda Guerra, em 1945, iniciou-se uma era de enorme expansão em atividades científicas, técnicas e econômicas, em escala internacional. Esta expansão gerou a demanda

por uma língua internacional, papel este, que, em função da hegemonia política e econômica dos Estados Unidos, coube à língua inglesa. Daí, o enorme interesse pelo inglês, como língua aceita internacionalmente, para fins de comércio e intercâmbio tecnológico, fins estes bem específicos e definidos pelos aprendizes. A partir daí, o ensino de inglês passou a se tornar sujeito às demandas do público mais amplo e das realidades do novo mercado emergente;

(ii) Uma revolução na Lingüística: juntamente com esta modificação no cenário internacional, novas idéias influentes emergiram no estudo da linguagem. Enquanto que, tradicionalmente, o objetivo da lingüística tinha sido descrever as regras (gramática) da língua, novos estudos passaram a legitimar um novo foco de atenção: o uso da língua em situações de comunicação real. Entre outras questões, estudos de variação lingüística, não apenas com relação ao *usuário* ('dialeto'), mas também com relação ao *uso* ('registro'), passaram a informar pesquisas e atividades pedagógicas ligadas ao ensino do inglês como língua estrangeira. Com relação ao 'registro', Hutchinson & Waters (op. cit) argumentam que se a língua varia de uma situação de uso para outra, pode-se, então, determinar as características das situações específicas e fazer destas características a base para cursos de língua estrangeira. Assim, a identificação e análise das características lingüísticas das diferentes áreas de trabalho e estudo passaram a informar os novos cursos;

(iii) O foco no aprendiz: novos desenvolvimentos na psicologia educacional também contribuíram para a emergência de ESP, na medida em que se passou a considerar, como fator de central importância, o aprendiz e suas atitudes com relação ao ensino, incluindo-se aqui suas necessidades e interesses. A partir daí, a premissa informando os cursos era de que a consideração destas necessidades e interesses viria, necessariamente, afetar a motivação e a aprendizagem.

Estes três fatores, afirmam Hutchinson & Waters (op. cit), encontram-se na base do reconhecimento da necessidade de uma especialização, cada vez maior, no ensino de línguas estrangeiras, em especial do inglês.

Kerr (em Holden 1997, p.11) também aponta alguns fatores que provocaram a emergência de ESP, alguns deles coincidindo com as reflexões de Hutchinson & Waters, desenvolvidas acima. Como primeiro fator, o desenvolvimento da teoria sociolingüística nas décadas de 60 e 70, o que possibilitou aos professores tornarem-se mais conscientes das limitações que a situação, o ambiente e o perfil histórico do falante impõem sobre as falas produzidas e, assim, serem mais específicos sobre a relação entre forma lingüística e função comunicativa. Embora aqueles professores mais experientes pudesse estarem semi-conscientes de tais fatores, uma conscientização e sistematização dessas questões foram integradas ao ensino de inglês, contribuindo para o surgimento do ESP. Além disso, Kerr, como

Hutchinson e Waters (op. cit.), salienta o papel do desenvolvimento nos estudos de variação lingüística e da mudança do foco do ensino para o aluno e suas necessidades, resultando numa demanda de público por ensino específico em novas áreas, impulsionando a implementação de cursos de ESP, em âmbito mundial. A literatura em ESP apresenta duas áreas principais de desdobramento: Inglês para propósitos acadêmicos (English for Academic Purposes - EAP) e inglês para propósitos ocupacionais (English for Occupational Purposes - EOP). Define-se EAP como inglês ensinado para alunos que não têm o inglês como sua primeira língua e com específico interesse no desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias ao *estudo acadêmico através da língua inglesa*, especialmente em nível universitário. Cursos de EAP, tipicamente, integram o conhecimento da área específica do aprendiz, através do treinamento intensivo em habilidades de estudo ('*study skills*'), para compreensão e produção de discurso acadêmico escrito e oral, tais como: exploração de estratégias de leitura, habilidade de anotação de palestras, redação de ensaios, participação em seminários, etc.

Define-se EOP como inglês ensinado para alunos que não têm o inglês como sua primeira língua e que demonstram especial interesse no desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias à realização de tarefas inerentes à sua ocupação na empresa. Cursos de EOP, tipicamente, integram o aprimoramento funcional dos alunos, através da exploração de atividades que se aproximam daquelas demandadas pelo cargo que ocupam, podendo cobrir desde habilidade para ler manuais até condução de negociações.

A seguir, apresentamos as premissas básicas que informam um treinamento de habilidades lingüísticas nas linhas de EOP

3. EOP: premissas básicas

A eficácia de um curso de língua estrangeira, segundo as premissas do EOP, resulta da atenção direta e dirigida a dois aspectos fundamentais: o levantamento das necessidades da instituição e das necessidades dos alunos e a definição do perfil do aluno típico. A partir daí, determina-se a abordagem a ser adotada e se delineia o plano de curso em termos de objetivos, metodologia, materiais, atividades e sistema de avaliação.

O processo de levantamento de necessidades (Análise de Necessidades – AN) é o ponto a partir de onde o ESP se diferencia dos métodos ortodoxos de EGP e adota uma abordagem caracteristicamente centrada no aluno.

Segundo Holmes (1981), a AN examina as necessidades do aluno e estabelece uma comparação entre estas e a realidade da situação, para que se possa definir os objetivos do curso e a maneira pela qual esses objetivos poderão ser atingidos.

Com base em Holmes (op.cit.), coloca-se como objetivos da AN em contextos de EOP: (a) especificar os propósitos para os quais o aluno necessita da língua em termos de sua área de atuação, tipo de linguagem

necessária para tal, nível de dificuldade e tipos de funções para as quais a língua é usada; (b) levantar as limitações do aluno em termos de fatores administrativos: tempo horário, local, motivação; (c) estabelecer o objetivo do curso, definindo a ordem de prioridade e avaliação realista das metas desejáveis e daquelas que podem realmente ser alcançadas; (d) definir o sistema de avaliação adotado - formal ou informal.

A informação através de AN pode ser obtida junto a diferentes pessoas: diretores, gerentes, pessoal da área de recursos humanos e funcionários em geral ou junto aos próprios aprendizes e possibilitará o diagnóstico prévio, permitindo uma abordagem que pode ser caracterizada como “solução prévia para problemas futuros”, à medida que o curso antecipará possíveis problemas que surgem em situações de comunicação em língua estrangeira, em relações de trabalho.

Um aspecto importante a salientar é que, muitas vezes, as necessidades e interesses do aluno não coincidem com aqueles da instituição que solicita o curso. Este fator, fonte de mal-entendidos e frustrações, deve ser devidamente reconhecido e negociado, num processo de conscientização por parte do aluno, e de flexibilização, por parte da empresa.

Tendo discutido a questão básica de AN, cumpre, agora, apresentar o perfil típico do aluno/cliente de um curso de EOP, para a seguir, possibilitar a discussão do delineamento e planejamento do curso em questão, segundo as premissas discutidas acima.

Conforme definição no *The Oxford Companion to the English Language* (1992, p. 326), o aluno de EOP é, tipicamente, maduro/ adulto, empregado e *expert* no seu campo de trabalho, o qual, sendo capaz de realizar suas várias tarefas adequadamente na língua materna, entende e aceita a necessidade da língua estrangeira e tende a ser voluntário.

Este aluno, em geral um profissional já engajado em sua carreira, em muitos casos, já passou por situações onde teve que estabelecer comunicação em língua estrangeira no trabalho. Esta experiência prévia é, geralmente, benéfica no sentido de que, no treinamento, o aluno focaliza a atenção naquilo que percebe ser suas limitações em termos de fluência e eficácia da comunicação, centralizando seu interesse nas habilidades diretamente relacionadas às funções que ocupa na empresa.

Nesse quadro, o aluno é pragmático: tem curiosidade sobre os objetivos das atividades que realiza na sala de aula e assume postura de avaliador constante com relação ao treinamento, em termos de materiais e tarefas, de sua própria performance e da performance do treinador, com o mesmo senso de expectativa que emprega em seu trabalho. Grande parte dos alunos tende, numa situação de conflito, a sugerir e negociar alternativas para solução, contribuindo para o sucesso da empreitada, que pode, nesse sentido, ser considerada como uma “joint-venture” entre a instituição solicitadora e os responsáveis pela implementação e condução do curso.

Delineadas as necessidades do aluno e da instituição e o perfil do candidato típico, é possível proceder à determinação dos objetivos a serem

alcançados no final do treinamento, em termos da atuação exigida, e partindo para a definição da abordagem a ser adotada no planejamento do curso.

4. EOP: planejamento dos cursos

De acordo com Paes de Almeida (1993, p. 13), o termo *abordagem* é entendido como uma “filosofia de trabalho, conjunto de pressupostos teóricos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas (...) capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”.

No contexto de EOP, esta filosofia de trabalho, capaz de orientar as decisões se reveste de características próprias, acompanhando as necessidades e os objetivos do treinamento. Tais características apresentam uma distinção fundamental entre dois tipos possíveis de conhecimento, aquela entre conhecimento declarativo e conhecimento procedural. (Paradis, 1994, p.247) estabelece esta distinção em termos da dicotomia ‘saber que’ e ‘saber como’, a primeira referindo-se ao conhecimento declarativo e a segunda, ao conhecimento procedural. Segundo o autor, o conhecimento declarativo descreve ‘fatos’ sobre as coisas, enquanto o conhecimento procedural significa conhecimento sobre ‘como fazer’ coisas. Um aspecto relevante a respeito desta distinção é que, no caso de conhecimento procedural, a língua não está disponível ao usuário em níveis conscientes, enquanto a produção lingüística está ocorrendo. Ao contrário, o conhecimento declarativo se pauta por uma disponibilidade lingüística ao nível da atenção consciente. Isto equivale a dizer que, à medida que o conhecimento procedural é desenvolvido, menos atenção consciente é necessária.

Em EOP, enfatiza-se o desenvolvimento do conhecimento procedural, o que explica a importância conferida à capacidade de *desempenho*, na literatura especializada. Nesta linha, Ellis & Johnson (1994), por exemplo, discutem a necessidade de se *treinar* aprendizes para se tornarem *operacionalmente* eficientes. É interessante notar que o uso dos termos *treinar* e *operacionalmente* está vinculado às premissas básicas do conhecimento procedural, uma vez que sugerem a diferenciação entre ensino e treinamento. Em treinamento, habilidades gerais são traduzidas em habilidades lingüísticas, desenvolvidas através da exploração de um tipo especial de fala, interação, compreensão oral, leitura e escrita. Conforme afirmam Ellis & Johnson (op. cit.) é difícil, ou até mesmo impossível, focalizar a linguagem sem considerar as habilidades envolvidas, havendo interrelação entre habilidades e linguagem.

Nesse sentido, os autores chamam atenção para a distinção entre *professor* e *treinador*. Segundo eles, professor é a pessoa que confere conhecimento ou informação sobre um assunto e está principalmente preocupada com a educação e desenvolvimento pessoal dos aprendizes a seu encargo. Treinador é a pessoa que habilita aprendizes a desenvolver suas habilidades no contexto de sua profissão. Por causa dos objetivos e

metas específicos, o treinador deverá ter um controle firme do plano de curso e uma seleção cuidadosa de materiais e atividades. O treinador é, basicamente, um professor de língua que não necessita ser um *expert* em nenhuma área ocupacional específica.

No contexto da atividade profissional, o ensino de inglês se reveste de características próprias que podem se concretizar em '*in-company training*' - cursos de treinamento organizados e financiados por uma companhia para seus funcionários. Esse treinamento é, geralmente, realizado no local de trabalho e, nesta situação, a empresa cobra resultados em termos de melhora no desempenho de funções, como retorno do investimento.

Conforme discutido anteriormente, o planejamento de um curso de EOP deve ser feito a partir daquelas habilidades de atuação definidas no contexto das necessidades do aprendiz. Nesse sentido, muitas das atividades desenvolvidas serão semelhantes àquelas num curso de EGP, porém com ênfase em atividades baseadas em tarefas que simulem a situação funcional do aluno. Como exemplos, pode-se citar: atendimento a clientes, uma reunião de negócios, uma conversa telefônica, uma pequena apresentação, uma participação em congresso internacional, etc., através da exploração de estratégias conversacionais, sempre com uma definição clara do contexto em que esses eventos ocorreriam, bem como do que é esperado do aluno em termos de sua atuação.

Assim sendo, a metodologia deve priorizar atividades de produção ("practice"), sobre o tempo dedicado para apresentação de informações novas ("presentation"). Ellis & Johnson (op. cit., p. 38) chamam atenção para esse aspecto do treinamento, usando a dicotomia "input v. output" – "insumo v. produção", opondo, assim, introdução ou reciclagem de língua a oportunidades para desenvolvimento de habilidades. É também essencial que o treinador ofereça retorno ("feedback") ao aluno quanto à sua atuação, de tal forma a conscientizá-lo do fato de que seus erros podem afetar o sucesso da tarefa como um todo. Ellis & Johnson, (op. cit., 39) sugerem as seguintes perguntas como guia para o feedback: Houve comunicação eficaz? Houve entendimento? Em caso negativo, houve esclarecimento dos mal-entendidos? Foram usadas as formas de polidez adequadas? Somente após este tipo de retorno, é feita uma análise daqueles erros de língua que podem ter contribuído para a falta de clareza ou precisão. Sugere-se, assim, o esquema "presentation-practice-feedback" como a orientação básica da metodologia de um curso desenvolvido dentro das premissas de EOP.

Transportando-se essas reflexões para a prática de sala de aula, a metodologia deve explorar procedimentos interativos, favorecendo trabalho em pares e/ou grupos, incluindo um amplo espectro de técnicas de treinamento, maximizando a experiência e o conhecimento prévio do aluno.

A próxima etapa no planejamento é a seleção de materiais. Como em qualquer curso de ESP, um curso de EOP deve, também, utilizar materiais autênticos, que atendam aos interesses específicos de treinamento ligado ao trabalho. As perguntas básicas informando a seleção podem ser: Para quem

é o material? Qual o objetivo do treinamento? Como este material pode ser explorado?

Materiais de EOP incluem categorias diferentes, a saber: livros didáticos disponíveis no mercado para treinamento de habilidades lingüísticas, livros de referência ligados a áreas específicas, materiais autênticos do cotidiano de trabalho do aluno, materiais de video, audio, jogos de simulação de negócios, etc. Ellis & Johnson (op. cit., 127) sugerem critérios importantes para a seleção de materiais, ressaltando a sua “credibilidade” (ou seja, a capacidade de representar o mundo com o qual o aluno está familiarizado), sua “atualidade” (ou seja, a capacidade de representar a linguagem atual praticada pelos usuários da área) e, finalmente, sua “atratividade” (ou seja, a capacidade de motivar e atrair este aluno, que, tipicamente, está acostumado a altos padrões de qualidade).

Finalmente cumpre observar que a exploração do material vai depender, basicamente, do nível de língua do aluno e do objetivo da tarefa a ser desenvolvida.

Passa-se, a seguir, à questão da avaliação em um curso de EOP, última consideração a ser feita nesta seção. Primeiramente, é importante salientar que o processo avaliatório segue dois eixos distintos, a saber, a avaliação individual do aluno em termos de sua atuação e a avaliação do curso como um todo. Nos dois eixos, a avaliação deverá estar vinculada aos pressupostos básicos de EOP, ressaltando o aspecto procedural da aprendizagem, bem como os objetivos propostos para os cursos. O processo poderá ocorrer tanto formal quanto informalmente, ou através de uma combinação destes modos.

Com relação à avaliação do aluno através de um instrumento formal, deve-se manter em mente a questão crucial de que o objetivo do treinamento ultrapassa desenvolver e aprimorar o nível de língua estrangeira, e incorporar à testagem elementos que permitam avaliar a capacidade de realizar funções com a língua, ou seja, o sucesso da comunicação. Embora em “treinamento em serviço” usualmente não se faça uso de testagem formal, tal procedimento é importante no sentido de permitir detectar, mais precisamente, aqueles aspectos lingüísticos e de atuação que exigem trabalho de reforço. Assim, a testagem em cursos de EOP realizados em-serviço deixa de ser vista como um instrumento de medida quantitativa de conhecimento declarativo e passa a ser um instrumento qualitativo de desenvolvimento de conhecimento procedural.

A avaliação de um curso de EOP como um todo poderá ser aferida através de mecanismos formais, como questionários periódicos e entrevistas padronizadas, ou através de feedback informal dos próprios alunos e da instituição, que avaliem se seus objetivos estão sendo atendidos ou não.

Traçados os parâmetros gerais, passamos agora a descrição do projeto específico que gerou este estudo de caso.

5. Estudo de Caso: Projeto “CURSOS DE INGLÊS PARA FINS OCUPACIONAIS”

O Projeto “Inglês para Fins Ocupacionais” foi elaborado como Projeto de Extensão a partir de solicitação da empresa de Telecomunicações de Santa Catarina S.A. (TELESC) ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A empresa, através de documento da responsável pela iniciativa, colocou à coordenação pedagógica do projeto suas necessidades e expectativas com relação à atuação dos funcionários selecionados, pelas respectivas diretorias, para se engajarem no treinamento. Esse documento detalhava as diversas situações em que os funcionários necessitam usar o inglês e os objetivos e disponibilidades da empresa em oferecer o treinamento. Em uma série de reuniões entre a coordenação pedagógica e a coordenação do projeto na empresa foram levantados os dados para a realização do curso, de modo a atender a necessidades institucionais. Assim sendo, a etapa de AN foi cumprida de acordo com o que Holmes (1981) classifica como informal, ou seja, a informação foi aferida através de intercâmbios entre as partes envolvidas. Outra fonte de informação sobre os candidatos aos cursos foi uma pré-testagem, cujo objetivo inicial era nivelamento dos alunos indicados pela empresa para a formação das turmas. Neste teste, foram avaliadas as habilidades de compreensão de leitura de um texto retirado de publicação especializada na área de telecomunicações, compreensão de fita de áudio e vídeo, produção escrita de pequeno texto a partir da compreensão de áudio, e habilidade de compreensão e expressão oral, através de entrevistas com as coordenadoras do projeto. O resultado desta avaliação levou à formação de 4 (quatro turmas) de níveis: Básico I, Básico II, Intermediário e Avançado.

Foi, então, firmado convênio entre a empresa e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão da UFSC, órgão mediador de projetos de Extensão.

Participaram do projeto seis professoras do DLLE - duas professoras na coordenação pedagógica e quatro professoras ministrando aulas às diferentes turmas - e três alunos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, como bolsistas, com a função de prestar apoio à Coordenação e corpo docente e atendimento individualizado aos alunos.

De acordo com o documento enviado inicialmente pela instituição patrocinadora do curso, os objetivos gerais e específicos foram definidos como se segue:

Objetivo Geral: Capacitar os alunos para executar trabalhos internacionais que exigem proficiência na língua. Objetivos Específicos: Habilitar o aluno a:

- (i) compreender e produzir linguagem oral em contextos sociais e profissionais;

- (ii) compreender textos técnicos e correspondências de natureza variada, incluindo-se faxes, e-mails e outros recursos;
- (iii) redigir pequenos documentos (cartas, telexes e relatórios);
- (iv) ser capaz de fazer apresentações em inglês, sobre temas relacionados à instituição

Tendo em vista esses objetivos e as informações coletadas até então, foi possível montar e implementar o curso de EOP, com as seguintes características:

- (a) tipo de treinamento – treinamento extensivo, ou seja, curso realizado num período quatro meses, com seis horas/aulas semanais e três horas de atendimento personalizado com os monitores;
- (b) tipo de abordagem – curso desenvolvido segundo os pressupostos teóricos de EOP, segundo as orientações da abordagem comunicativista;
- (c) definição do conteúdo – foram definidas as habilidades de atuação a serem atingidas, e, a partir destas, as habilidades lingüísticas e áreas de linguagem a serem cobertas;
- (d) metodologia - com ênfase no desenvolvimento do conhecimento procedural, a metodologia utilizada explorou procedimentos interativos, favorecendo trabalhos em pares e em grupos, incluindo técnicas variadas de treinamento apropriado à atuação pretendida, maximizando a experiência e o conhecimento prévio dos alunos;
- (e) materiais – foram utilizados materiais didáticos da área de *Business English*, selecionados a partir de consulta às editoras especializadas. Além disso, material suplementar foi utilizado, incluindo-se gravações de vídeo e áudio, bem como material extra trazido pelos alunos e relacionados a sua atividade funcional, objetivando treinar desempenhos considerados vitais no contexto de inglês para negócios;
- (f) sistema de avaliação – a partir da noção de avaliação de treinamento, foram utilizados mecanismos formais e informais para avaliação do progresso do aluno quanto à sua capacidade de comunicação em contextos empresariais.

A relevância do Projeto para a instituição foi evidenciada por várias fontes. Entre elas cita-se: a avaliação pós curso, em termos dos objetivos inicialmente formulados, feedback positivo informal dos alunos, avaliações formais através de questionários e a própria renovação do contrato de serviço pela instituição.

Situações de conflito afloraram, mais freqüentemente, por duas razões:
 (i) pela natureza do ensino de língua em contexto EOP, que para muitos

alunos representa uma quebra no tipo de cursos a que estão acostumados, tanto em termos de língua estrangeira, como em comparação a outros programas de aperfeiçoamento profissional de que tenham participado e (ii) por influência das relações de trabalho.

No que diz respeito ao ensino de língua no contexto de EOP calcado na abordagem comunicativa, os alunos mais idosos e aqueles que passaram por cursos de língua com abordagem gramatical e/ou tradução tendem a apresentar certa resistência inicial, não sendo tão flexíveis quanto alunos/ aprendizes sem experiência anteriores ou com experiências na abordagem de EOP. Estes alunos podem assumir uma postura defensiva, por se sentirem *agredidos* pela novidade e temerem não acompanhar os colegas mais abertos a novas experiências, o que acarretaria, em última instância, uma dificuldade em atender às expectativas da empresa. O resultado direto é o desligamento precoce do treinamento.

Quanto à influência das relações de trabalho, problemas de hierarquia dentro da empresa refletem-se nas relações em sala de aula, muitas vezes de forma negativa. Alunos com cargos de destaque na empresa sentem-se constrangidos quando têm uma atuação no treinamento inferior a de seus subordinados. Esses alunos tendem a retrair-se e participar pouco nas aulas, num círculo vicioso de fraco desempenho e pouco resultado ou se desligam cedo do treinamento, alegando falta de tempo.

6. Comentários finais

Este trabalho discutiu uma aplicação dos princípios de EOP a um caso específico e real. Para tanto, apresentou as premissas que informam a abordagem adotada, bem como os aspectos subjazentes ao planejamento do curso em questão, delineado, especialmente, para atender às demandas institucionais do contexto em que foi ministrado. Após algumas reflexões introdutórias, desenvolveu-se um relato da trajetória histórica do ESP, de onde surgiu EOP, como um dos desdobramentos desta perspectiva de ensino de inglês como língua estrangeira. Passou-se, a seguir, à descrição do caso propriamente dito, em que se procurou estabelecer a vinculação entre a realidade do curso específico e o arcabouço teórico. Foi ressaltada a relevância do curso para a instituição particular.

Entretanto, este trabalho não desenvolveu algumas questões importantes, aqui apenas vislumbradas, a saber: (i) uma exploração mais detalhada do perfil típico do aluno de EOP, analisando-se as dificuldades emergindo de suas características, como, por exemplo certa resistência inicial à nova abordagem; (ii) uma análise das dificuldades oriundas da natureza hierárquica das relações de trabalho existentes entre os alunos do curso, o que afetou as relações em sala-de-aula; e, finalmente, (iii) um questionamento sobre o local onde são desenvolvidos os cursos, levando-se em conta tanto aspectos positivos (facilidades de horário e locomoção entre treinamento e trabalho) como aspectos negativos (contaminação do local de treinamento por tensões relacionadas à situação de trabalho); (iv) considerações sobre a

natureza duvidosa da motivação dos alunos, face à pressão institucional – e consequentemente psicológica – para aprender a língua estrangeira apenas por sobrevivência profissional.

Tais questões ficam, porém, aqui registradas como sugestões para reflexões futuras, não apenas em relação a este estudo de caso específico, mas principalmente, como potenciais áreas de investigação sobre EOP e suas relações com o mercado e seu típico aluno-alvo.

NOTA

1. Este artigo é resultado da elaboração das reflexões apresentadas em painel intitulado “TREINAMENTO EM-SERVIÇO: CURSO DE INGLÊS PARA FINS OCUPACIONAIS”, apresentado no 8º InPLA, evento sediado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC/SP, 21 - 24 de abril de 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celani, M. A. A. O ensino de inglês instrumental nas universidades brasileiras. Em *The ESPecialist*, nº. 3, pp. 5-9, (Julho), 1981.
- Ellis, R. & Johnson, C., *Teaching Business English*. Oxford: OUP, 1994
- Holmes, J. Needs Analysis: A rationale for Course Design. Em: Em *The ESPecialist*, nº. 3, pp. 10-23, (Julho), 1981.
- Holden, S. (Ed.) *English for Specific Purposes*. Loughborough: Modern English Publications Ltda, 1997.
- Hutchinson, T. & Waters, A., *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- McArthur, T. (Ed.). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1992.
- Paes de Almeida Filho, J. C., *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.
- Paradis, M. *Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism*. In N. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Language Learners*. London: Academic Press, 1994.