

## Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

### Ensino tecnológico, ensino de língua estrangeira e inserção no mercado de trabalho

Fábio Madeira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo abre discussão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto de cursos tecnológicos de terceiro grau. O debate recai, principalmente, em crenças construídas sobre o que se deve focar nos cursos de língua estrangeira naquele contexto. Baseia-se em pesquisa recente que faz questionar escolhas tradicionais de enfoque em determinados assuntos de pouca relevância no contexto brasileiro, assim como no aspecto técnico ou da área de estudo. Apresentam-se aqui evidências de que o domínio da língua para a inserção no mercado de trabalho, da forma como é avaliado em entrevistas de emprego nas duas maiores cidades do Brasil, está pouco relacionado com o conhecimento de linguagem específica ou sequer da área de atuação.

Palavras-chave: ensino de línguas, linguagem técnica, mercado de trabalho

**Abstract:** This article discusses about foreign language teaching in technical courses for college graduation. I discuss, particularly, the beliefs about what themes should be focused on in foreign language teaching in that particular context. The ideas exposed here are based in recent research that focuses on themes that are chosen for job interviews in English, for fluent speakers of the language. Evidences have shown that oral proficiency, the way it is evaluated in those interviews, does not approach any technical language, of any area. It does not even focus on subjects related to the graduation course.

Key-words: language teaching, technical language, work market

#### 1. Introdução

O ensino de língua estrangeira vem sendo rediscutido sob diferentes aspectos na Linguística Aplicada. Discutem-se metodologias, abordagens, avaliação, materiais didáticos e assuntos enfocados (Madeira, 2015; 2016; Ramos, 2016; Scaramucci, 2014; Lazaraton, 2010). Nesse debate, vem se priorizando necessidades dos aprendizes, acima de tudo. A literatura vem, cada

---

<sup>1</sup> Faculdade de Tecnologia de Guarulhos. madeira@uol.com.br

vez mais, trazendo indícios de que todo processo de ensino/aprendizagem deve ter como prioridade as necessidades do público-alvo. Entretanto, prioridades nem sempre são compreendidas – ou interpretadas – de modo que façam sentido no contexto real, daqueles envolvidos na (dura) tarefa de aprender um novo idioma. Da mesma forma, necessidades específicas não raramente são interpretadas de modo inadequado. Este artigo faz uma breve discussão sobre essas interpretações. Mais especificamente, discorre sobre questões diretamente relacionadas ao complexo processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e sobre necessidades específicas no ensino de língua estrangeira para tecnólogos na busca pela inserção no mercado de trabalho.

## **2. Necessidades específicas – (re)análise e (re)interpretação de um antigo conceito**

O conceito de análise de necessidades colocou-se como o pilar para o ensino de língua inglesa para fins específicos – a sigla em inglês ESP: “English for Specific Purposes” (Inglês para fins Específicos). Trata-se de uma área que vem ganhando cada vez mais atenção na área de ensino de língua estrangeira, da Linguística Aplicada. Embora inicialmente essa noção fosse frequentemente confundida pelo público geral com “inglês técnico”, foi redefinida, ao longo de décadas, para significar as necessidades do aprendiz, em diferentes contextos. Nesse sentido, pesquisadores daquela área, em particular – ESP –, defendem que a ideia de “fins específicos” deva ser considerada como inerente a todo e qualquer contexto de aprendizagem de língua estrangeira (Ramos, 2016).

Aquela ressignificação não foi, no entanto, interpretada de maneira consensual. Como é relativamente comum no contexto de ensino – de línguas e de outras disciplinas –, crenças de professores e de alunos exercem grande influência em toda a complexa tarefa de elaboração de cursos (Barcelos e Abrahão, 2004; Madeira, 2008 2008a). Fazem manter antigos hábitos presentes no imaginário de professores que nem sempre se apresentam como facilitadores do processo de aprendizagem. Da mesma forma, levam aqueles profissionais à utilização de material que, tradicionalmente, vem se constituindo como supostamente necessários. No contexto de aprendizagem tecnológica essas crenças colocam-se ainda com mais força.

Se a noção de ESP – Inglês para fins específicos – foi confundida com “inglês técnico”, no contexto de ensino tecnológico essa confusão tornou-se ainda mais contundente. Ora, quase que naturalmente, tem-se em mente que o ensino de língua inglesa naquele contexto deva, necessariamente, envolver a abordagem de linguagem técnica, de termos da área que se estuda. Entretanto, a crença de que se deva abordar linguagem da área de estudo vem abaixo ao se considerar a pesquisa atual (Madeira, 2015). Nesse sentido, consideram-se duas questões fundamentais, da ciência e do mercado de trabalho. No que diz respeito à questão científica, a abordagem de linguagem da área de estudo, supostamente nova para o graduando, mostra-se ineficaz para a aprendizagem.

Mostra-se, efetivamente, inadequada. Fere fundamentos básicos da Psicologia Cognitiva, na área da Educação. No que se relaciona a questões profissionais, por sua vez, vai de encontro à constatação recente de que o conhecimento daquela linguagem *não* é fator indispensável para a inserção no mercado de trabalho (Madeira, 2015). Ficou constatado que esse conhecimento não é avaliado no processo de seleção de candidatos a vagas que requerem fluência em língua inglesa. Discuto, nas próximas sessões, essas duas questões relevantes no contexto de ensino tecnológico: aprendizagem e inserção no mercado de trabalho.

### **3. Aprendizagem de um novo idioma e abordagem de linguagem específica**

O ensino de um novo idioma e a escolha de temas a serem enfocados é assunto bastante discutido nos meios acadêmicos, na área de ensino de língua estrangeira (Madeira, 2006; Pica, 2002) e materna (Bronckart, 2006; Madeira, 2005; Bezzer, 2005). A ideia básica é que, para o ensino de língua estrangeira, é essencial que se escolham temas relevantes e familiares ao aluno (Krashen, 1982). Explicando aqui de forma resumida, defende-se, na Psicologia Cognitiva, que o ensino de conceitos novos deve, necessariamente, estar relacionado com o *conhecimento prévio do aprendiz*, isto é, o conhecimento trazido por ele:

*Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria algo assim: o fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Certifique-se disso e ensine de acordo. (Ausubel, 1978, p. iv).*

Ora, considerando o contexto de ensino tecnológico, pouco esforço se requer para deduzir que o assunto abordado *não* é de grande familiaridade ao aprendiz, particularmente nos anos iniciais da graduação. Supostamente, o aluno está, no momento da graduação, tendo seu primeiro contato com o assunto da área de ensino. Assim, parece não ficar justificado a escolha de assuntos especificamente relacionados com o curso de graduação como temas para o ensino do novo idioma. Nem do assunto do curso, nem qualquer outro que não seja de grande familiaridade ao aluno. Como reforço de argumentação, repito trecho do excerto acima: *“fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.” (Ausubel, op. cit.)*

Efetivamente, ensinar com base em assuntos familiares e relevantes ao aprendiz tem a ver com o aspecto emocional de todo processo de aprendizagem, assunto sempre exaustivamente discutido no contexto de aprendizagem (Krashen, 1982; Madeira, 2015). Entretanto, aplica-se com ainda mais rigor na aprendizagem de língua estrangeira. Tem a ver com exposição pessoal do aprendiz – falar o novo idioma –, que, necessariamente, remete ao aspecto psicológico do falante. E, vale ressaltar que esse fenômeno tem a ver também

com a comunicação em língua materna. Daí a profusão de estudos em outras áreas da Linguística que tem também a ver com Educação: Sociolinguística, Psicolinguística e, até (indevidamente) relacionada com a Neurolinguística. Isso não significa, no entanto, que não se deva lidar (também) com a área de estudo dos alunos. Podem-se bem abordar aspectos relacionados a essa área que já sejam familiares ao aluno. Como um exemplo básico, posso citar o curso de Logística. Ora, nada impede que sejam abordados temas como meios de transporte, quantidade, peso, horários, pontos de partidas e de chegada e questões geográficas, por exemplo. Afinal, alguns desses são temas relativamente familiares à população, de forma geral, ou àqueles que tiveram educação em níveis fundamental e médio. Assim, os temas básicos de grande parte dos cursos – a maioria deles – tem relações com temas já relativamente conhecidos que podem – em alguns casos devem, necessariamente – ser abordados.

Além de não se justificar a abordagem de linguagem técnica ou específica da área de estudo na graduação para o ensino do novo idioma, a segunda questão levantada é ainda mais relevante. Tem a ver com a inserção no mercado de trabalho do graduando. É o assunto da próxima sessão.

#### **4. Ensino de língua estrangeira e inserção no mercado de trabalho**

Além de ir de encontro com princípios básicos da Psicologia Cognitiva, a abordagem de linguagem técnica no curso de idiomas não se justifica como fator favorável para a inserção do graduando no mercado de trabalho.

É relevante postular aqui, em primeiro lugar, que a *inserção* no mercado de trabalho inicia-se pelo *processo de seleção* do profissional. Antes de atuar em qualquer área, o (futuro) profissional é *candidato* a vagas de emprego. E, para ser admitido, passa por rigorosa avaliação, no que diz respeito à comunicação oral em língua estrangeira. Esse foi assunto por mim investigado com profundidade em pesquisa acadêmica (Madeira, 2015).

Entre questões discutidas nessa pesquisa, mostrei que, entre vários instrumentos utilizados para a avaliação oral de candidatos a empregos, em ampla diversidade de áreas, a entrevista é o mais frequente. Mostrou-se importante a investigação sobre o instrumento utilizado visando à análise do gênero discursivo – o “tipo de texto” – empregado para aquela avaliação. O quadro 1 apresenta diferentes instrumentos utilizados e mostra a predominância de entrevistas orais como o mais frequentemente utilizado:

Quadro 1: instrumentos utilizados para a avaliação oral e frequência de uso, conforme avaliadores

<b>Instrumento</b>	<b>Número de usuários</b>	<b>Porcentagem</b>
Entrevista	61	83,5%
Simulação de situações	6	8%
Debate	5	6,8
Outros	1	1,3%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>99,6%</b>

Relacionado ao método de avaliação utilizado e ao perfil de avaliadores, não se pode deixar de citar aqui que a entrevista avaliatória da proficiência em língua estrangeira do candidato é, na maioria das vezes, realizada por *empresas terceirizadas* (Madeira, 2015). Nesse sentido, avaliadores profissionais dessas empresas de recrutamento e seleção, na maioria das vezes, não tem conhecimento da área de trabalho dos candidatos. Como consequência, o assunto da comunicação avaliador/candidato não se caracteriza como “específico” de uma área. Mais frequentemente, o assunto das entrevista é o que se refere, na área de ensino de inglês-língua estrangeira, por “inglês geral”.

## **5. “Inglês geral” – a especificidade necessária para a inserção no mercado de trabalho**

A pesquisa que investigou a avaliação oral de candidatos a empregos que requerem “inglês fluente”, expressão já bastante conhecida no contexto internacional (Madeira, 2015), mostrou que as perguntas feitas em entrevistas avaliatórias desses profissionais consiste em perguntas “gerais”. Não são, necessariamente, relacionadas à área de trabalho para a qual o candidato concorre. O quadro 3 traz a postura dos avaliadores, no que diz respeito à avaliação do conhecimento de linguagem técnica ou da área profissional em questão:

Quadro 2: postura dos avaliadores em relação à avaliação de linguagem técnica

<b>Domínio de linguagem técnica como critério de fluência na fala dos avaliandos</b>	<b>Número de avaliadores</b>	<b>Porcentagem</b>
Não avalia o uso de linguagem técnica	17	23,2%
Linguagem técnica adquire-se na profissão	9	12,3 %
Não menciona a avaliação de linguagem técnica	33	45,2 %
Considera o conhecimento técnico como relevante na avaliação	14	19,1 %
Total	73	99,8%

Esses resultados expostos mostram que a maioria dos avaliadores *não menciona* a avaliação de linguagem técnica na comunicação com candidatos. No total de avaliadores entrevistados para a pesquisa, 45,2% (33 indivíduos) não fizeram nenhuma menção à avaliação desse aspecto, apesar de o termo “linguagem técnica” estar explicitamente expresso na pergunta do questionário feito anteriormente. Note que o segundo grupo de entrevistadores mencionou, explicitamente, não incluir linguagem técnica na avaliação, nem tampouco linguagem relacionada à área de trabalho em questão. As perguntas mais frequentemente feitas correspondem às expectativas que se traz: onde aprendeu a língua, o uso que faz ou fez dela, ou se já esteve em países falantes da língua, por exemplo. E, quando se busca discurso mais longo do candidato, além de responder perguntas, pede-se a ele que fale sobre suas atividades em horas vagas – outra característica que seria enquadrada como “inglês geral”.

Visando a dar maior complexidade e completude à investigação, procurei detectar que tipo de perguntas são feitas pelos avaliadores que postularam que o conhecimento técnico é relevante para os candidatos. Constatei que o que a maioria daqueles profissionais entendiam como “linguagem específica” não consistia, de fato, em questões não relacionadas à profissão e ao cargo. As respostas de outros muitos avaliadores dadas à pesquisa estavam relacionadas com as expectativas do candidato em relação a seu futuro profissional. Aliás, essas eram perguntas entre as mais comuns nas entrevistas de emprego: “Como você se vê daqui a 10 anos?” (Madeira, 2015, p. 129). Ou seja, o que os avaliadores se referiam como “linguagem técnica” (ou específica da área) não se caracteriza, de forma alguma, como tal.

A partir dos dados obtidos na investigação, pode-se levantar duas questões relevantes relacionadas à linguagem e aos assuntos das entrevistas avaliatórias da proficiência de candidatos que se candidatam a vagas que requerem inglês fluente. Primeiro, a linguagem observada na produção oral deles não é técnica, nem tampouco tem a ver com a área profissional para a qual se contrata. Segundo, e mais relevante, é a necessidade de se observar com atenção a *noção que se tem de “necessidades específicas”*. A pesquisa mostra que o que se entende como “inglês geral”, tão criticado – e até ridicularizado por pesquisadores da área de ESP –, é, precisamente, a

necessidade específica para entrevistas de emprego. Se, conforme advogam pesquisadores dessa área (ESP), todo e qualquer uso da língua é específico e pode ser analisado e detectado através de uma *análise de necessidades*, as necessidades para o bom desempenho em entrevista de emprego são, “especificamente”, o que se costuma definir como “inglês geral”.

## 6. Considerações finais

A área de ensino de língua estrangeira apresenta, continuamente, pesquisa sobre métodos, assuntos e outras questões relevantes no processo de aprendizagem. Apresenta também certo preconceito em relação a outras questões, como por exemplo a rejeição ao “inglês geral”, pelo profissionais de ESP. Entretanto, trago evidências de pesquisa recente de que as necessidades específicas para a atuação em interação das mais importantes – entrevistas de emprego –, caracterizam-se justamente como o tão criticado “inglês geral”. Assim, acima de atribuir o que seja bom, eficiente e relevante num curso de idiomas, é necessário rever o que se entende pela tão defendida “análise de necessidades”. Conforme aqui exposto, essa análise não resulta em “linguagem técnica”, nem tampouco linguagem “da área”, mas sim no que se denomina, preconceituosamente, “inglês geral”.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: A cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston. 1978.

BARCELOS, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças no processo ensino/aprendizagem e na formação de professores de língua estrangeira*. Simpósio apresentado no 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, PUC SP, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Generos Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 37-46. 2005.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. IN: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs). P. 59-91. São Paulo: Mercado de Letras. 2006.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. 202p.

LAZARATON, Anne. *From Cloze to Consequences and Beyond: An Interview With Elena Shohamy*. Language Assessment Quarterly, n.7. p. 255–279. 2010.

MADEIRA, Fabio. Entrevistas de emprego e candidatos, no contexto de ensino tecnológico: inglês técnico, inglês geral e algo mais. Apresentação feita no III

CBTECLE – Congresso Brasileiro de Língua Estrangeira na Formação Técnica e Tecnológica. 2016.

\_\_\_\_\_. “A avaliação da produção oral em língua inglesa de candidatos a empregos: instrumentos utilizados e julgamento dos avaliadores. 2015. 146f. Relatório de pós-doutoramento. Instituto de Estudos Da Linguagem, UNICAMP, Campinas 2015.

\_\_\_\_\_. O sistema de crenças do aprendiz de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, n.1. p. 119-129. 2008.

\_\_\_\_\_. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras*, Volume 24, n. 1, p. 49-58. 2008a.

\_\_\_\_\_. Material didático para o ensino de inglês LE: conteúdos e transversalidade. *Contexturas*, vol. 10, n.1. p. 10-23. 2006.

\_\_\_\_\_. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2, p. 17-38. 2005

PICA, Tereza. Subject-Matter Content: How Does It Assist the Interactional and linguistic Need of Classroom Language Learners? – *The Modern language Journal*, v.86, n.1, p. 1-19. 2002.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia. A Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas e nas Pesquisas em Linguística Aplicada. In: MULIK, Katia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester. (Org.). Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 257-262. 2014,

RAMOS, R. C. G. Línguas estrangeiras e sustentabilidade no trabalho. Palestra dada no III CBTECLE - Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica “Ensino de Línguas Estrangeiras nos Cursos Técnicos e Tecnológicos: Importância para o Desenvolvimento das Competências do Profissional”. 2016.