



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO
ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: GRAU DE AJUSTE DE UMA
SITUAÇÃO ATUAL PARA O ELFE (ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS
ESPECÍFICOS)**

POLIANA ALVES BRITO

Brasília – DF
2016



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

POLIANA ALVES BRITO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO
ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: GRAU DE AJUSTE DE UMA
SITUAÇÃO ATUAL PARA O ELFE (ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS
ESPECÍFICOS)**

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Magali Barçante

Brasília-DF
Dezembro/2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

BRITO, Poliana Alves. **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) no Ensino Superior Tecnológico: grau de ajuste de uma situação atual para o ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB862e Brito, Poliana Alves
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: GRAU DE
AJUSTE DE UMA SITUAÇÃO ATUAL PARA O ELFE (ENSINO DE
LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS) / Poliana Alves
Brito; orientador MAGALI BARÇANTE. -- Brasília, 2016.
166 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística
Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Ensino de Línguas para Fins Específicos. 2.
Análise de Interesses e Necessidades. 3. Educação
Profissional e Tecnológica. I. BARÇANTE, MAGALI,
orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO
ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: GRAU DE AJUSTE DE UMA
SITUAÇÃO ATUAL PARA O ELFE (ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS
ESPECÍFICOS)**

POLIANA ALVES BRITO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Profa. Dra. Magali Barçante
Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC) e Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Examinadora Externa

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Suplente

Brasília, 19 de dezembro de 2016.

Aos meus pais (dádiva de Deus), Antônio e Luselene, fonte de inspiração, carinho e amor.

Logo, se quisermos ofertar cursos para atender as novas demandas do mercado, as novas exigências dos novos diferentes públicos de modo a fazer com que os alunos possam desempenhar-se eficientemente nas situações-alvo em que operam, deixo uma outra pergunta para finalizar: é esta uma história com fim? Eu, particularmente, creio que esta é uma história que só pode ser construída para ser inacabável (RAMOS, 2009, p.45)

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos do Mestrado, foram idas e vindas sustentadas pelas mãos do Senhor, por isso, louvo e agradeço a Deus pelas graças concedidas a mim e pela presença de pessoas tão importantes para a concretização deste sonho, os meus sinceros agradecimentos:

Às minhas irmãs Patrícia, Priscila e Janaildes que sempre me apoiaram e torceram por mim. Aos meus sobrinhos, João Vitor, Luiz Antônio, Lucas, Rarison e Jeovana, amor para a vida inteira.

Ao Duarte (Amor sem limites), pelo amor, carinho e compreensão.

À minha orientadora, Professora Dra. Magali Barçante, pelas orientações, carinho, sorrisos, paciência e valiosos ensinamentos.

Ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por aceitar participar da banca de qualificação e da banca de defesa desta dissertação. Professor, obrigada pela inspiração e por sua grandiosa contribuição à Linguística Aplicada no Brasil.

Ao Professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por aceitar participar da banca de qualificação e pela relevante contribuição para a realização deste estudo.

Às Professoras Dra. Rosinda Castro Guerra Ramos e Dra. Gladys Plens de Quevedo, por aceitarem fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

Aos Professores do PPGLA/UnB com os quais tive a oportunidade de cursar as disciplinas do Mestrado: Yuki Mukai, Augusto, Almeida Filho e Magali. Vocês são incríveis!

Aos amigos da turma 2015 do PPGLA/UnB, por compartilharem aprendizado e experiências, e pela convivência harmoniosa. Vocês brilham no meu coração!

À querida amiga, Elizângela da Silva, companheira de estudos de ELFE, grande incentivadora e exemplo de responsabilidade e de dedicação. O meu profundo carinho e gratidão.

À minha eterna mestre, Professora Dra. Sylmara Barreira (IFTO), pelo incentivo, confiança e amizade, quando você dizia “Vai lá, Poli!”

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, pelo apoio e pela concessão dos três meses de afastamento para esta capacitação.

Aos estudantes e professores do CST em Sistemas para Internet do IFTO *Campus* Palmas e aos dirigentes e colaboradores das empresas que representam o mercado de trabalho de Tecnologia da Informação, da cidade de Palmas/TO, por aceitarem participar desta pesquisa.

Aos amigos próximos e distantes, que sempre dirigiram palavras de carinho e de incentivo a mim. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) com o objetivo de (1) analisar e discutir o atual currículo de inglês de um curso superior tecnológico, considerando-se os documentos norteadores utilizados em sua composição, com vistas a adequá-lo às necessidades e interesses do alunado em carreiras tecnológicas; (2) estudar possíveis graus de ajuste de um plano de ensino que contemple tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional, replanejado a partir do levantamento de necessidades e interesses, e projetá-lo com vistas ao desenvolvimento de competência comunicativa - CC. A fundamentação teórica considera os estudos sobre o ELFE e análise de interesses e necessidades Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2005, 2009); Celani (2009), Almeida Filho (2008), Augusto-Navarro (2008), Silva Brasil (2013), Guimarães, Barçante e Silva (2014), Terenzi (2014), Guimarães (2015) e Da Silva, (2016). O contexto de pesquisa é o Curso Superior Tecnológico – CST em Sistemas para Internet, de uma instituição federal de educação tecnológica. Este estudo é de natureza qualitativo-interpretativista e configura-se como uma pesquisa-ação Laville e Dione, (1999) Macintyre (2002), El Andaloussi (2004), TRIPP (2005), Chizzoti (2006), Denzin e Lincoln (2006); Barbier (2007), Gil (2007), Creswell (2010), Stake (2011) e Thiollent (2011). Para respondermos as perguntas de pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: análise documental, questionários aplicados aos alunos, egressos e professores do curso; questionários aplicados aos colaboradores que representam o mercado de trabalho; entrevista realizadas com dois gerentes do mercado de trabalho e dois professores das áreas técnicas do curso. Os resultados apontam que existe grau de afastamento entre os documentos analisados e o currículo da disciplina Inglês Técnico e, para o estabelecimento da CC, propomos a configuração de um plano de ensino que contemple recortes comunicativos, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). Análise de Necessidades e Interesses. Curso Superior Tecnológico.

ABSTRACT

This study presents the results of a research carried out in the area of Language Teaching for Specific Purposes (ESP) with the aim of (1) analyzing and discussing the current English syllabus of a technological undergraduation course, considering the guiding documents used in its composition, with the aim of adapting it to the needs and interests of the students in technological careers; (2) studying possible adjustment degrees of a lesson plan that considers tasks to be performed in the academic and professional context, redesigned based on the survey of needs and interests, in order to develop communicative competence - CC. The theoretical framework considers the study of ESP and Needs Analysis and interests considering the studies of Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2005, 2009); Celani (2009), Almeida Filho (2008), Augusto-Navarro (2008), Silva Brasil (2013), Guimarães, Barçante e Silva (2014), Terenzi (2014), Guimarães (2015) and Da Silva (2016). The research context is the Technological Undergraduate Course in Internet Systems of a Federal Institute for Technological Education. This study is a qualitative-interpretative action-research according to Laville e Dione, (1999) Macintyre (2002), El Andaloussi (2004), Tripp (2005), Chizzoti (2006), Denzin e Lincoln (2006); Barbier (2007), Gil (2007), Creswell (2010), Stake (2011) and Thiollent (2011). In order to answer the research questions, we used the following data collection instruments: document analysis, interview with teachers of technical areas, the coordinator of the course and managers that represent the workforce, questionnaires for students and the employees that represent the workforce. Results show that there is a degree of discrepancy between the documents analyzed and the syllabus of the discipline Technical English and, for the establishment of CC, we propose the configuration of a lesson plan that considers communicative patterns, according to the needs and interests of the students.

Key-Words: Language Teaching for Specific Purposes (ESP). Needs Analysis and Interests. Technological Undergraduation Course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas.....	8
Figura 2 – Modelo de Competência Comunicativa, desenvolvido em 2015, a partir do seu arcabouço de 2009.....	11
Figura 3 – The Tree of ELT.....	20
Figura 4 – Definição de ESP/ELFE – Conforme Dudley-Evans e St John (1998)	23
Figura 5 – Classificação de ESP.....	24
Figura 6 – Communication Needs Processor	36
Figura 7 – O que a análise de necessidades estabelece	43
Figura 8 – Análise de dados na pesquisa qualitativa.....	66
Figura 9 – Objetivos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	69
Figura 10 – Fluxograma do CST em Sistemas para Internet.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências de Aprendizes e Professores	9
Quadro 2 – Necessidades, lacunas e desejos	37
Quadro 3 – Arcabouço para a análise da situação-alvo.....	39
Quadro 4 – Arcabouço para a análise de necessidades de aprendizagem	40
Quadro 5 – Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	54
Quadro 6 – Cursos Ofertados pelo IFTO <i>Campus</i> Palmas.....	56
Quadro 7 – Apresentação da Amostra.....	58
Quadro 8 – Questionários aplicados aos participantes da pesquisa	64
Quadro 9 – Plano da Disciplina Inglês Técnico	74
Quadro 10 – Autoavaliação da turma SpIT1	86
Quadro 11 – Autoavaliação da turma SpIT6.....	87
Quadro 12 – Uso da língua inglesa no dia-a-dia	88
Quadro 13 – Atividades desempenhadas pelos aprendizes	90
Quadro 14 – Atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa	93
Quadro 15 – Formação dos Professores	102
Quadro 16 – Atividades para o desenvolvimento da Competência Comunicativa	104
Quadro 17 – Identificação das Empresas e Colaboradores	107
Quadro 18 – Tarefas laborais desempenhadas no dia a dia.....	108
Quadro 19 – Habilidades em inglês utilizadas no trabalho	111
Quadro 20 – Resumo dos principais resultados da análise.....	124
Quadro 21 – Respondendo as perguntas de pesquisa.....	129
Quadro 22 – Plano de ensino com possibilidade de ser implementado	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes	82
Gráfico 2 – Situação laboral dos alunos da turma SpIT1	83
Gráfico 3 – Situação laboral dos alunos da turma SpIT6	84
Gráfico 4 – Experiência de estudo da língua inglesa.....	85
Gráfico 5 – Percepção dos alunos em relação à carga horária do curso.....	89
Gráfico 6 – Escolaridade dos Professores do CST em Sistemas para Internet.....	101
Gráfico 7 – Frequência de uso do inglês no trabalho (Emp1)	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNP	<i>Communication Needs Processor</i>
CST	Curso Superior Tecnológico
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CC	Competência Comunicativa
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
ELT	<i>English Language Teaching</i>
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESP	<i>English for Especific Purposes</i>
ETFS	Escolas Técnicas Federais
IFS	Institutos Federais
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
PGLA	Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	6
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	6
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	13
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A ORIGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	16
2.1.1 O conceito de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).....	19
2.1.2 A Construção e a Desconstrução de Mitos.....	26
2.2 O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	28
2.3 ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: ANÁLISE DE INTERESSES E NECESSIDADES	34
CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL METODOLÓGICO	47
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	48
3.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	50
3.3 A ÉTICA NA PESQUISA.....	52
3.4 O CONTEXTO E SEUS PARTICIPANTES	53
3.4.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	53
3.4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet	55
3.4.3 Os Participantes da Pesquisa	57
3.4.4 Estudantes do CST – Curso Superior Tecnológico em Sistemas para Internet	58
3.4.5 Egressos do CST em Sistemas para Internet	59
3.4.6 Professores das disciplinas técnicas do CST em Sistemas para Internet..	59
3.4.7 Empresas: dirigentes e colaboradores.....	60
3.4.8 O papel do pesquisador	60
3.4.9 A Professora-Pesquisadora.....	61
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
3.5.1 Análise documental	62
3.5.2 Anotações de campo.....	63
3.5.3 Questionários	63
3.5.4 Entrevistas	64
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	65

3.6.1	Codificação e Categorização	67
3.6.2	Triangulação	68
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		69
4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	70
4.1.1	Da análise do PPC do CST em Sistemas para Internet	70
4.1.2	Do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST .	80
4.2	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	81
4.2.1	Os estudantes participantes da pesquisa	82
4.2.2	Os egressos do CST em Sistemas para Internet	95
4.2.3	Os professores do CST em Sistemas para Internet.....	101
4.2.4	As empresas e seus colaboradores.....	107
4.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	113
4.3.1	Os representantes do mercado de trabalho	113
4.3.2	Os professores das disciplinas técnicas	119
4.3.3	O coordenador do CST em Sistemas para Internet.....	122
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS		127
5.1	O PERCURSO DA PESQUISA	127
5.2	RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	129
5.3	UM PLANO COM POSSIBILIDADE DE SER IMPLEMENTADO	130
5.4	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	132
5.5	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	133
REFERÊNCIAS		134
APÊNDICE A		139
APÊNDICE B.....		140
APÊNDICE C		141
APÊNDICE D		144
APÊNDICE E.....		147
APÊNDICE F.....		150
APÊNDICE G		152
APÊNDICE H.....		154
APÊNDICE I.....		155
APÊNDICE J		156

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

*Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser, sim, o resultado do ensinado (ALMEIDA FILHO, 2007).*

Neste capítulo apresentamos a composição da pesquisa aqui relatada, o qual dividimos em três seções: contextualização e justificativa, objetivos da pesquisa e perguntas de pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A motivação para dar início ao estudo aqui relatado partiu de uma inquietação enquanto docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), mais especificamente enquanto docente de um Curso Superior Tecnológico (CST) no qual ministrou a disciplina Inglês Técnico desde o ano de 2013, em uma instituição federal de educação tecnológica. Ao ter em mãos a ementa da disciplina, percebi que o enfoque dado baseava-se no ensino de estratégias de leitura e interpretação de textos relacionados ao curso. Dessa forma, durante todo esse tempo, preparei e ministrei as aulas procurando relacionar os textos pesquisados à área acadêmica e profissional dos futuros tecnólogos em Sistemas para Internet. Embora eu buscasse trabalhar conforme o enfoque previsto, leitura e interpretação, comecei a perceber que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa naquele curso necessitava de ajustes que pudessem ser feitos com base nos interesses e necessidades dos indivíduos inseridos na situação de ensino e aprendizagem.

No segundo semestre do ano de 2013, tive o primeiro contato com a disciplina Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) em Contexto Superior Tecnológico, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da

Universidade de Brasília (PGLA). Através das discussões e das leituras realizadas durante a disciplina, ministrada pela Professora Dra. Magali Barçante, buscava-se entender o ensino de línguas no contexto tecnológico, e, a partir do primeiro encontro realizado no dia 30 de agosto daquele ano, passei a conhecer melhor importantes nomes associados à busca de ressignificação do que é o ELFE no Brasil, tais como: Maria Antonieta Alba Celani, Rosinda de Castro Guerra Ramos, Eliane Hércules Augusto-Navarro e José Carlos Paes de Almeida Filho. Dessa forma, novos pensamentos e ideias foram surgindo, e, como resultado das discussões realizadas com base na leitura e análise dos textos dessa área, chegou-se à conclusão de que o Inglês Instrumental ou ELFE não é só leitura. A partir dessas descobertas, percebi que esse era o ponto de partida dessa investigação: reconhecer que a minha prática em sala de aula poderia ir além do ensino de estratégias de leitura e interpretação, e que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa deveria estar centrado no aluno, ou seja, nos interesses e necessidades do aluno em relação ao uso da língua.

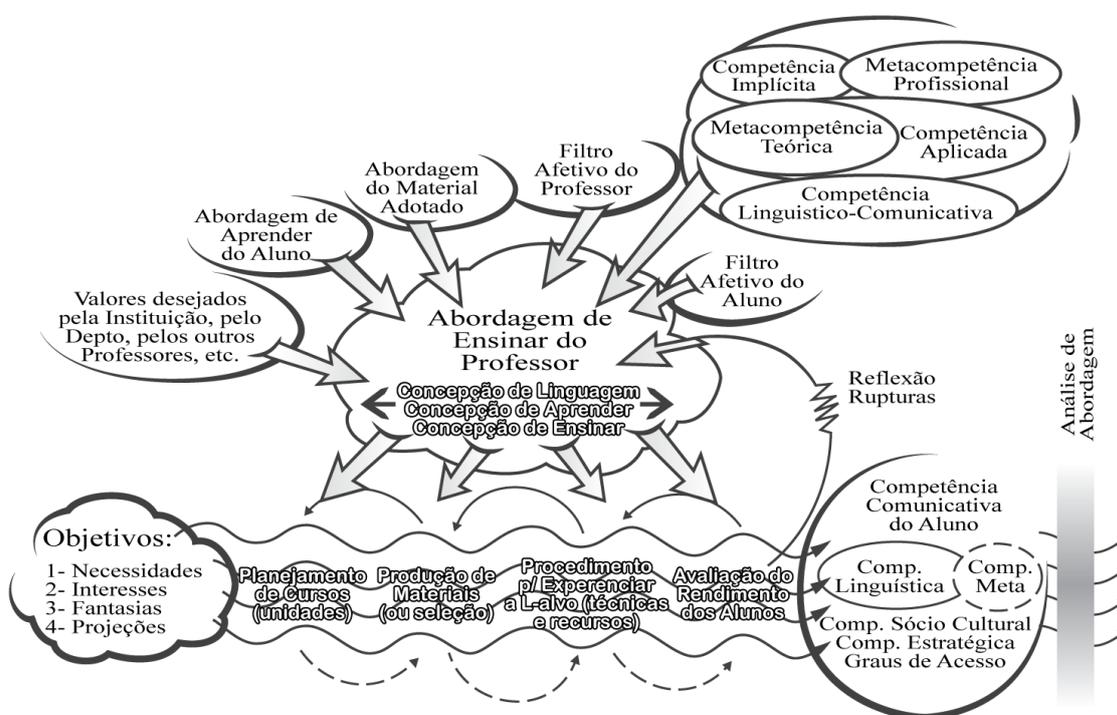
Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola compreende a análise e discussão de elementos fundamentais para esse processo: identificar a abordagem de ensinar do professor, filtro afetivo do professor, abordagem de aprender do aluno, e abordagem do material didático, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2013).

De acordo com Almeida Filho (*op.cit.*), para que ocorram mudanças profundas e inovações no ensino, não basta que haja investimento apenas no mobiliário da escola ou no material didático; segundo ele, é preciso que haja novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. O autor ressalta que acima dos métodos, a filosofia ou abordagem de ensinar é uma visão de trabalho que deve estar combinada com outras “forças potenciais”, envolvendo, nesse caso, a abordagem de aprender do aluno, a cultura de aprender e de ensinar, a abordagem do material didático, valores desejados por outros no contexto escolar, as competências, entre outros.

No processo de ensinar línguas, o professor precisará lidar com uma grande quantidade de tarefas, materializadas em quatro importantes dimensões: o planejamento das unidades de um curso; a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula; a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a autoavaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho

do professor). Essas quatro dimensões integram o modelo desenvolvido por Almeida Filho (*op.cit*, p.29), denominado Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), a qual é conduzida por uma abordagem que orienta o processo de ensino e aprendizagem de línguas. É importante destacar que as fases citadas anteriormente, e ilustradas na figura 1, a seguir, têm influência da abordagem de ensinar do professor, nem sempre explicitada e que, de acordo com o autor (2014, p.14-15), concorre com “outras abordagens: dos alunos, pais de alunos, de terceiros influentes como as de diretores, autores de materiais adotados e de colegas com poder decisório nas equipes, entre outros”, conforme explicamos acima.

Figura 1 – Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2013, p.36).

A necessidade de se propor o conceito de Competência Comunicativa (CC) no âmbito do ensino de línguas sob a influência da Linguística Aplicada (LA) está relacionada, de acordo com Almeida Filho (2014), ao vínculo desse construto ao conceito de abordagem. Assim, o autor afirma que a abordagem é parte integrante das

competências. O modelo proposto por Almeida Filho (2014) é formado por 05 (cinco) competências de professores¹ e de aprendentes².

Quadro 1 – Competências de Aprendizes e Professores

Competências de Professores de Línguas	Competências de Aprendentes de Línguas
Linguístico-comunicativa	Linguístico-comunicativa
Implícita	Implícita
Teórica	Informada
Aplicada\Transformada	Aplicada\Transformada
Profissional	Acadêmica

Fonte: Almeida Filho (2014, p.25).

De acordo com as competências apresentadas no quadro 1, o autor (*op.cit.*, p.23.) esclarece que os aprendentes, assim como os professores, também têm competência implícita, pois trata-se de uma competência natural de aprender e ensinar, a qual orienta tanto os professores quanto os aprendentes, “quando não há teoria relevante dirigida diretamente a professores e menos ainda aos aprendentes.” Podemos observar que a competência profissional é concebida somente para os professores, pois para os aprendentes aparece a competência acadêmica, “competência de saber pensar no que se faz estrategicamente para aprender cada vez melhor novas línguas desejadas ou necessárias, uma capacidade de cuidar de si no processo adquiridor.”

Para Almeida Filho (2014) as competências implícita (espontânea) e linguístico-comunicativa³ são fundantes, pois considera que com elas torna-se possível ensinar e aprender, mesmo de modo rudimentar.

Ao trilhar o mesmo percurso das competências e, corroborando os conceitos discutidos por Almeida Filho (1999) e por Alvarenga (1999), Barçante (2014, p.213) retoma as definições evidenciadas pelo autor (*op.cit.*), quanto à competência linguístico-comunicativa ser aquela que permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo através de experiências válidas na língua-alvo. Nesse contexto, a autora enfatiza que a

¹ De acordo com Almeida Filho (2012, p.15) o modelo das cinco (05) competências de professores foi proposto inicialmente, em Almeida Filho (1993).

² De acordo com Almeida Filho (2014, p.20) trata-se de um neologismo para identificar “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”.

³ *ou Competência Comunicativa.

competência teórica é aquela que o professor busca realizar através do acesso à literatura da área, uma ponte entre os conhecimentos teóricos e a sua prática pedagógica.

Concordamos com Alvarenga (1999) quando a autora afirma que as competências estão em fluxo. Entendemos, desse modo, que o construto de CC também está em movimento. O conceito de competência comunicativa surgiu em Hymes (1972) como forma de rompimento com as práticas estruturalistas, as quais, segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009), estão relacionadas à teoria de Noam Chomsky. Hymes opõe-se à teoria de Chomsky, a qual apresenta o construto de CC de forma dicotômica: competência X desempenho, ou seja, “um falante ideal numa comunidade homogênea”. Para Hymes, essa separação é algo inconcebível, considerando-se a natureza interacional do ato comunicativo, pois esse autor defende fortemente que não há desenvolvimento de competência comunicativa sem se considerar o fundo social em que essa ocorre.

Almeida (2011, p.111) afirma que Hymes propõe a ampliação da teoria de Chomsky, pois Hymes declara que “existem regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da língua”. Assim, é importante destacarmos que embora a teoria de Hymes não tivesse sido projetada para a área de aprendizagem e ensino de línguas (AELin), essa contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Buscando ampliar e desenvolver o conceito de CC a partir de Hymes, Canale e Swain (1980) tratam desse construto apresentando-o, como destaca Cunha (2014, p.37), em “categorias pedagogicamente manipuláveis”. Sendo assim, esses teóricos apresentam um arcabouço constituído de três componentes: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Posteriormente, Canale (1983) acrescenta mais um componente, a competência discursiva. Assim, destacamos que outros teóricos buscaram desenvolver o construto CC com arcabouços que ampliam os componentes constituidores da competência comunicativa: Bachman (1990); Cantero (2008); Celce-Murcia (2008); Almeida Filho (2009). Assim, destacamos que todos esses teóricos têm contribuído de algum modo para o desenvolvimento do construto CC no âmbito da AELin sob a influência da Linguística Aplicada.

Diante do que foi exposto, entendemos que o construto dessa competência se encontra até hoje em movimento, dessa forma, apoiada nessa visão, uma equipe

denominada Grupo Competência Comunicativa em movimento, desenvolveu um projeto⁴ no qual é feita uma descrição da competência comunicativa a partir da concepção dos estudiosos destacados anteriormente e do modelo desenvolvido por Almeida Filho (2009), conforme é ilustrado na figura 2:

Figura 2 – Modelo de Competência Comunicativa, desenvolvido em 2015, a partir do seu arcabouço de 2009.



Fonte: Relatório de pesquisa do Grupo Competência Comunicativa em Movimento/UnB/junho de 2015. ⁵

Conforme é apresentado na figura 2, o modelo de CC, segundo o projeto (PGLA, *online*), é constituído das seguintes competências: Metalinguística “trata-se da capacidade de explicitar as regras gramaticais com taxonomia própria; Formulaica “é a capacidade de usar os padrões de expressão linguística para manter o fluxo comunicacional ou adequar-se às regras socioculturais”; Discursivo-Textual “é a capacidade de coordenar formas gramaticais e significados para construir um texto unificado e promover um efeito final de comunicação”; Lúdico-estética “trata-se da capacidade de recriar/usar combinações linguísticas para fins artísticos, cômicos, lúdicos, etc”; Subcompetências meta “são conhecimentos explícitos/conscientes de cada uma das competências listadas

⁴ Trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA), como requisito parcial da disciplina Competência Comunicativa, ministrada pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho no primeiro semestre de 2015.

⁵ Disponível em <http://pgla.unb.br>.

acima.” Além dessa explicitação das competências, é destacado que a CC, assim como toda competência, é constituída pelos seguintes elementos:

- ✓ Conhecimento: saber, conhecimento de mundo e cultura, de como agir em relação ao outro em diversos contextos socioculturais.
- ✓ Ação linguageira: capacidade de articulação de fala, de interação com falantes da língua-alvo.
- ✓ Atitudes: posturas assumidas diante da tarefa de ensinar ou aprender um dado idioma.

De acordo com Almeida Filho⁶ (2015), a competência comunicativa, assim como as demais competências e forças potenciais está vinculada à abordagem de ensino do professor que, por sua vez, integra a OGEL. Conforme dissemos, nesse modelo, a abordagem de ensinar, abstrata por excelência, materializa-se no que o autor denomina dimensões ou materialidades, a saber: planejamento das unidades de um curso; a produção de materiais didáticos ou a seleção deles; as experiências com, e na língua-alvo, dentro e fora da sala de aula; a avaliação do rendimento do aluno, mas também a própria avaliação do professor. Assim conforme afirma o autor, esse processo possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa em níveis crescentes de poder comunicativo. Desse modo, entendemos que conhecer a composição da CC não é suficiente para os que ensinam línguas, é necessário conhecer, aplicar e adequar à realidade daqueles que estão inseridos no contexto o qual Almeida Filho considera “o chão da fábrica”; assim, é necessário que os envolvidos no processo justifiquem os modos de aprender e de ensinar e, no caso do professor, esse deve possuir mais do que a CC, ou seja, as cinco competências ideais e necessárias para realizar o seu trabalho devem estar em desenvolvimento. A partir disso, estará preparado para produzir o ensino, o que significa produzir as materialidades destacadas.

Para Almeida Filho⁷ (2015), toda competência é constituída pelos seguintes elementos atômicos, conforme expusemos na figura 2, o conhecimento, a ação e as atitudes. Desse modo, o conhecimento tem relação direta com a ação e a atitude é a postura diante do ensino ou aprendizado da língua. Concordamos com o autor, ao afirmar que algumas das mais fortes condições para se desenvolver CC nos aprendizes são: a motivação para o aprendizado e a vontade de interagir e de construir o conhecimento.

⁶ Almeida Filho, José Carlos Paes de. (Disciplina Competência Comunicativa, Universidade de Brasília). Comunicação Pessoal, 2015.

⁷ Almeida Filho, José Carlos Paes de. (Disciplina Competência Comunicativa, Universidade de Brasília). Comunicação Pessoal, 2015.

Apesar do reconhecimento da importância da CC, em recente pesquisa realizada pelo Programa Idiomas sem Fronteiras, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016) verificam que “a comunidade acadêmica apresenta pouca proficiência em língua inglesa” (p.298). A pesquisa foi realizada em instituições públicas de ensino superior, incluindo-se federais, estaduais, IFs (Institutos Federais) e Fatecs (Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo).

Considerando a relevância do que foi discutido até o momento, destacamos que esta investigação contempla o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em contexto tecnológico, com foco no replanejamento de um plano de ensino com vistas ao desenvolvimento de CC numa proposta que considera tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional. Cabe explicar que o replanejamento implica, a partir da análise entendida, em sugestões de itens que deveriam ser contemplados no plano de ensino do contexto estudado.

Dessa forma, este estudo integra os seguintes objetivos e perguntas de pesquisa:

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e discutir o atual currículo de inglês de um curso superior tecnológico, considerando-se os documentos norteadores utilizados em sua composição, com vistas a adequá-lo às necessidades e aos interesses do alunado em carreiras tecnológicas.

Como objetivo específico, buscamos estudar possíveis graus de ajuste de um plano de ensino que contemple tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional, replanejado a partir do levantamento de necessidades e interesses, e projetá-lo com vistas ao desenvolvimento de CC.

Diante dos objetivos apresentados, as perguntas de pesquisa que orientam este estudo são as seguintes:

1. Qual é o grau de afastamento e proximidade entre o currículo⁸ de inglês aqui estudado e os documentos norteadores utilizados em sua composição?

⁸ Documento que integra o Projeto Pedagógico do Curso. É composto por todas as disciplinas do curso.

2. Como se configuraria um plano de ensino que levasse em consideração o ensino de línguas para fins específicos a fim de estabelecer o desenvolvimento da CC desejável/factível do alunado em carreiras tecnológicas?

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, incluindo esta **introdução**, na qual apresentamos a contextualização e justificativa deste estudo, além dos objetivos e perguntas de pesquisa.

No **capítulo 2**, apresentamos o arcabouço teórico fundamentado em construtos basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse capítulo, discorremos a respeito da origem e conceito do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). Delineamos um panorama sobre o Ensino Profissional no Brasil, com destaque para o surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, tratamos do princípio fundamental do ELFE, a análise de necessidades, que serve de base para a elaboração do planejamento de cursos de línguas.

No **capítulo 3**, trazemos os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa. Primeiramente, discorremos sobre a definição do tipo de pesquisa realizada neste estudo: a pesquisa qualitativa. Em seguida, apresentamos algumas definições da pesquisa-ação, considerando o seu caráter diagnóstico. Alguns princípios relacionados à ética na pesquisa são discutidos. Posteriormente, destacamos o contexto da pesquisa e seus participantes. Finalizamos esse capítulo com a descrição dos instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados.

No **capítulo 4**, apresentamos a análise e discussão dos dados, dividida em análise documental, na qual destacamos as características dos documentos norteadores utilizados na estruturação do currículo de inglês do CST em Sistemas para a Internet, a saber: o PPC do curso e o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST; análise dos questionários aplicados aos estudantes, egressos do curso e professores da área técnica, além dos participantes que representam o mercado de trabalho; análise das entrevistas realizadas com dois professores da área técnica do curso e dois gerentes de

empresas. Ressaltamos que a análise dos instrumentos explicitados serve de base para respondermos às perguntas norteadoras desta pesquisa.

No **capítulo 5**, tecemos algumas considerações a respeito da trajetória da pesquisa, considerando os principais aspectos levantados na análise realizada no capítulo anterior. Além disso, fazemos a retomada das perguntas norteadoras da pesquisa, e propomos a elaboração de itens para um plano de ensino aberto com possibilidade de ser implementado, contemplando as perspectivas apontadas na análise de necessidades e interesses, conforme estabelece o ELFE, considerando os propósitos desta pesquisa-ação diagnóstica.

No próximo capítulo, apresentamos o aporte teórico utilizado para embasar este estudo.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos os construtos que embasam a composição do arcabouço teórico da pesquisa relatada nesta dissertação. Inicialmente, discutimos a origem e o conceito do ensino de línguas para fins específicos com base nos estudos de Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St. John (1998). Ainda nesta seção, apresentamos a trajetória do Projeto Ensino de Inglês Instrumental no Brasil, na perspectiva de Ramos (2009) e Celani (2009). Em seguida, discorremos a respeito da construção e a desconstrução de mitos em relação ao ensino instrumental de língua inglesa, conforme a proposta de Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008). Posteriormente, abordamos a história do ensino profissional no Brasil, bem como o ensino e aprendizagem de línguas em contexto profissional técnico e tecnológico, discutido por Almeida Filho (2008), Brasil (2013), Guimarães, Barçante e Silva (2014), Terenzi (2014), Guimarães (2015), Da Silva (2016). Por fim, apresentamos a análise de interesses e necessidades discutida por Dudley-Evans e St. John (*op.cit.*), Hutchinson e Waters (*op.cit.*) e por Augusto-Navarro (*op.cit.*), Songhori (2008).

2.1 A ORIGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

A origem do Ensino de Línguas para fins específicos (ELFE) está vinculada a três razões apresentadas por Hutchinson e Waters (1987). Segundo esses autores, a primeira está relacionada à expansão científica, técnica e econômica do mundo pós-guerra. Tal expansão resultou em um mundo dominado por duas forças: a tecnologia e o comércio, as quais, com o seu progresso, fizeram com que surgisse a demanda por uma língua internacional, no caso, o inglês, devido ao poder econômico dos Estados Unidos. O resultado disso foi o surgimento de uma grande quantidade de pessoas interessadas em aprender inglês, pois essa língua tornara-se a porta de entrada para as moedas internacionais da tecnologia e do comércio (*op.cit.*, p.6). Desse modo, segundo os autores, com a ascensão do inglês como língua internacional, surgiram novas necessidades para as pessoas inseridas naquele contexto. Além disso, tal desenvolvimento foi acelerado pela

crise do petróleo no início dos anos 70. Nesse sentido, o inglês, conforme os autores, tornou-se objeto de desejo, necessidades e demandas das pessoas.

A segunda razão para o surgimento do ELFE está relacionada ao que os autores consideram “a revolução na Linguística”, pois com o aumento da demanda por cursos adequados às necessidades específicas, novas ideias surgiram no estudo da língua, e o que antes era caracterizado pelo estudo formal da língua, com regras baseadas na gramática, passou a receber novos contornos. Dessa forma, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que uma das descobertas desse estudo está relacionada à variação da língua em diferentes formas e contextos, como por exemplo, o inglês do comércio e da engenharia. Isso posto, os autores asseveram que se a língua varia de acordo com o contexto, isso possibilitaria determinar as características das situações específicas e depois tornar essas características a base de um curso para aprendizes. Os autores destacam que o período que compreendeu o final dos anos 60 e início dos anos 70 passou por uma grande expansão da pesquisa sobre a natureza das variedades específicas do inglês considerado técnico. Assim, os trabalhos desse tempo, em sua maioria, eram na área de inglês para ciência e tecnologia, sendo que essas áreas eram consideradas quase sinônimas.

Nesse mesmo contexto, Hutchinson e Waters (*op.cit*) salientam que a revolução na linguística fortaleceu a crença de que o inglês precisava de um grupo específico de aprendizes que pudesse ser identificado pela análise das características linguísticas da área de trabalho ou estudo desses aprendizes. Com base nessa afirmação, os autores asseveram que a frase “Diga-me para que você precisa de inglês e eu lhe direi o inglês de que você precisa”⁹ tornou-se o princípio norteador do ELFE.

Concordarmos com os autores sobre a importância da identificação das características dos aprendizes em relação à área de atuação na qual eles utilizarão a língua estrangeira, em nosso caso, o inglês. Nesse sentido, entendemos que a frase utilizada pelos autores naquele momento ainda esteja ajustada aos moldes contemporâneos de aplicação das pesquisas em ELFE.

A terceira razão para o surgimento do ESP¹⁰ concentra-se no aprendiz. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.8), os novos desenvolvimentos na psicologia educacional também contribuíram para o progresso do ESP, porque o centro das atenções

⁹ Todas as citações originais estão em nota de rodapé. “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.”

¹⁰ Sigla que faz referência a *English for Specific Purposes*. Para a finalidade deste estudo, utilizaremos a sigla ELFE - *Ensino de Línguas para Fins Específicos* em referência ao inglês ESP.

passou a ser os aprendizes e suas atitudes em relação à aprendizagem. Dessa forma, as necessidades e os interesses dos alunos passaram a ter influência sobre a motivação e a eficácia da aprendizagem deles. Logo, tornou-se primordial o desenvolvimento de cursos com base nos interesses e necessidades dos aprendizes.

Em suma, os autores (*op.cit.*) evidenciam que o crescimento do ESP resultou da combinação de três fatores importantes: a expansão da procura pelo inglês que atendesse às necessidades específicas, aos desenvolvimentos nos campos da linguística e da psicologia educacional, conforme explicitamos anteriormente.

No Brasil, o Ensino de Línguas para Fins Específicos surgiu no final da década de 70 através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, conhecido como Projeto ESP ou Inglês Instrumental, o qual se tornou o marco inicial do ensino-aprendizagem de inglês instrumental, como era inicialmente denominado no país (RAMOS, 2009). O projeto objetivava capacitar pesquisadores, professores de diversas áreas e técnicos a aperfeiçoar o uso de inglês para realizar a leitura de materiais relacionados às áreas de atuação desses profissionais. O Projeto, segundo Ramos (*op.cit.*), ocorreu em duas fases, as quais foram determinadas pela realização de visitas às universidades federais e o envio de especialistas britânicos ao Brasil, para dar suporte em termos de capacitação docente, pesquisa e materiais didáticos.

Ao refletir sobre o percurso do ensino instrumental na PUCSP, Ramos (2009, p.45) destaca a relevância do trabalho desenvolvido no Projeto, bem como a importância da oferta de cursos que pudessem suprir os anseios do mercado de trabalho.

De acordo com Celani (2009), a ideia inicial sobre a análise de interesses e necessidades no ESP no Brasil, surgiu desde 1977, com trabalhos realizados nas universidades, através do Projeto sobre a Abordagem Instrumental no Brasil. Segundo a autora, foi fundamental o papel de pesquisadores como Maurice Broughton, John Holmes e Michael Scott, os quais se engajaram no Projeto que despertou o interesse não somente das universidades, mas também obteve adesão das Escolas Técnicas Federais (ETFs). Posteriormente, o Projeto transformou-se em um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, abrangendo o ensino de outras línguas.

É importante destacarmos que o Projeto ESP no Brasil ficou conhecido por empregar seus esforços no ensino de estratégias de leitura, pois o público daquele momento precisava ler textos específicos de sua área de estudos disponíveis na língua inglesa.

Ao analisá-lo sob “um olhar crítico”, Celani (*op. cit.* p. 23) considera que o Projeto proporcionou uma melhora na autoestima dos professores de ESP em muitas universidades, bem como contribuiu para o campo teórico e prático de formação de professores e para a área de ensino de línguas para fins específicos. Por outro lado, a autora já reconhecia em 2009 que o conceito de necessidades precisava passar por uma reformulação, no sentido de que houvesse uma mudança, levando-se em consideração o contexto social para a definição de necessidades, com o que concordamos. Há vários esforços de pesquisadores de ELFE nesse sentido, materializados em publicações e eventos, conforme discussões no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos – LinFE - realizado na cidade de São Paulo, em 2012¹¹.

Mais adiante discutimos a criação de mitos sobre o ELFE decorrente do equívoco de se considerar ELFE/Instrumental como sinônimo de leitura. No entanto, entendemos que o ELFE é marcado pelo hoje, contemporâneo, com demanda social, diferentemente do ensino de línguas para fins gerais.

Diante do exposto, podemos concluir que a introdução do ELFE no Brasil não é recente, e que os objetivos que levaram à implantação do Projeto ESP nas universidades brasileiras tiveram como foco o trabalho com o desenvolvimento de estratégias de leitura, não somente de língua inglesa, mas também de outras línguas. Assim, os desdobramentos desse marco histórico passaram a influenciar e atrair vários outros pesquisadores, inclusive os professores que atuam no ensino tecnológico, e que atualmente se deparam com importantes demandas no campo do Ensino de Línguas para Fins Específicos.

2.1.1 O conceito de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE)

O ELFE é discutido de diferentes pontos de vista, e desde sua origem, conforme vimos acima, vem passando por mudanças decorrentes da necessidade de adequações desse tipo de ensino aos contextos emergentes.

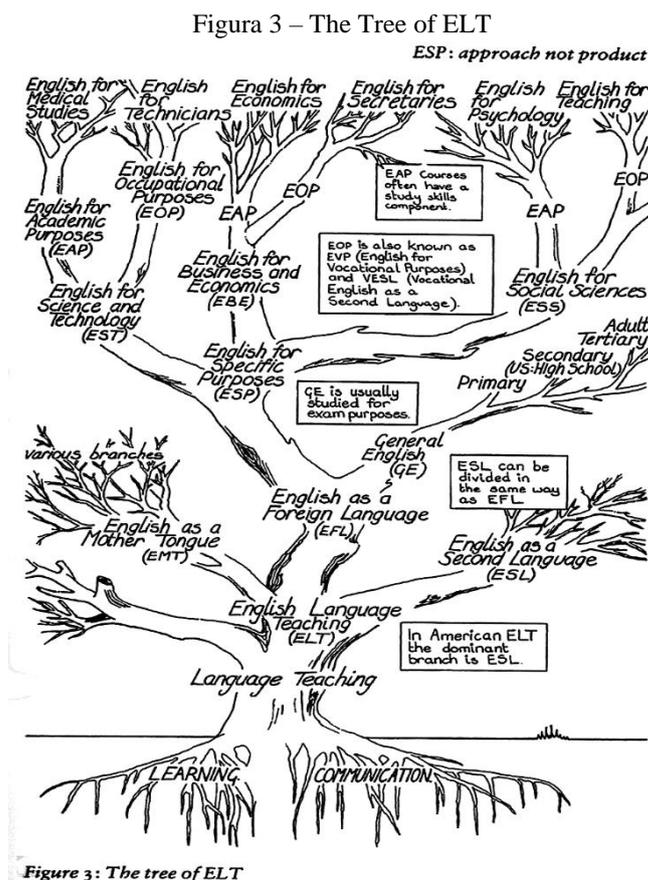
A definição de ESP (*English for Specific Purposes*) apresentada por Hutchinson e Waters (1987) é feita através da analogia a uma árvore “The tree of ELT” que representa as divisões do ELT (*English Language Teaching*).

¹¹ Neste evento, Ramos propõe uma discussão acerca da terminologia usada para este tipo de ensino: instrumental ou fins específicos? o que também é debatido em suas publicações.

Apoiados nessa representação, os autores (*op.cit.*, p.16) mostram que o ESP/ELFE pode ser dividido em dois tipos diferentes: para fins acadêmicos e profissionais. Dessa forma, eles determinam as seguintes variações:

- EAP – Inglês para Fins Acadêmicos
- EOP – Inglês para Fins Ocupacionais
- EST – Inglês para Ciência e Tecnologia
- EBE – Inglês para Negócios e Economia

Nesse sentido, os autores (*op.cit.*) afirmam que a classificação, conforme a figura 3, foi feita com o intuito de ajudar a chegar a uma definição mais próxima do que é o ESP/ELFE. Assim sendo, eles concluem que a árvore mostra que o que os cursos têm em comum é, principalmente, a preocupação com a aprendizagem e a comunicação, sendo essas consideradas pelos autores, “as raízes que nutrem a árvore do ELT.”



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p.17).

Conforme explicitado na figura 3, os autores (*op.cit.*, p.16) elucidam que os galhos mais altos da árvore mostram o nível em que acontecem os cursos individuais de

ESP, no entanto, os galhos posicionados logo abaixo desse nível, apontam que esses podem ser divididos em dois tipos principais de ESP, os quais podem ser distinguidos conforme as necessidades do aprendiz: Inglês para estudo acadêmico (*EAP*) ou para o trabalho/capacitação (*EOP/EVP/VESL*). Contudo, os autores admitem que essa pode não ser uma distinção clara, porque as pessoas podem estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Com isso, eles esclarecem que é possível que em muitos casos, a língua adquirida para uso imediato em um ambiente de estudo seja usada posteriormente, quando os estudantes começarem um trabalho ou retornarem a um trabalho.

Ainda com relação à figura 3, no próximo nível abaixo, Hutchinson e Waters (*op.cit*) afirmam que é possível distinguir os cursos de ESP pela natureza geral da especialidade dos aprendizes. Desse modo, de acordo com a figura, três grandes categorias são identificadas: *EST*, *EBE* e *ESS*. À medida em que avançam os próximos níveis, os autores ressaltam que o ESP é apenas um ramo do EFL/ESL, sendo esses, os principais ramos do ELT, que por sua vez, é uma das variadas possibilidades de ensino de línguas.

Entretanto, para Dudley-Evans e St. John (1998), ESP/ELFE é uma metodologia. Os autores pontuam que metodologia se refere “à natureza da interação entre o professor de ESP/ELFE e os aprendizes” (p.4) e que, dependendo da característica das aulas, no caso de aulas “mais gerais” (p.4), a interação pode ser similar àquela praticada em salas de aula de Inglês para propósitos gerais. Por outro lado, em aulas de ESP/ELFE “mais específicas” (p.4), os autores asseveram que o professor age mais como um consultor.

Isso posto, ressaltamos que a definição de ELFE destacada pelos autores (*op.cit.*) evidencia dois aspectos. No primeiro, eles pontuam que o ensino de ELFE deveria refletir a metodologia das disciplinas e das profissões das quais ele se ocupa. O segundo, refere-se ao caráter da interação entre o professor e o aluno em um contexto mais específico de ensino de ELFE. Tal interação, conforme os autores, pode ser muito diferente daquela praticada em uma sala de aula de Inglês Geral. É nesse sentido que os autores afirmam que o ensino específico de ELFE tem a sua própria metodologia, e que a motivação exercida por essa metodologia tem um papel fundamental sobre a questão da especificidade de cada curso.

Os textos seminais de Hutchinson e Waters e Dudley-Evans e St John têm motivado e servido de base para pesquisas e publicações brasileiras sobre ESP/ELFE. Porém, cabe destacar que, conforme vimos acima, os autores consideram,

respectivamente, ESP/ELFE como abordagem (*approach*) e metodologia (*methodology*). Além disso, Hutchinson e Waters (op.cit.) afirmam que ESP/ELFE não deve ser visto como um produto.

Isso explica por que lemos em diversos trabalhos o uso do termo abordagem instrumental, como é o caso do pioneiro Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, e em outros, a opção por metodologia (AUGUSTO, 1997; TERENZI, 2014).

Em nossas reflexões acerca da nomenclatura utilizada e do que essa evoca, permitimo-nos adentrar um pouco essa questão quanto ao uso da palavra *approach* que, conforme sabemos, pode ser traduzida em português por abordagem. No Brasil, alguns pesquisadores da área da Linguística Aplicada têm usado o termo abordagem para se referir ao que Almeida Filho (1983, 2013)¹² – versão em inglês do livro *Dimensões Comunicativas*) tem discutido na subárea de formação de professores como abordagem de ensinar, ou, filosofia de ensinar, que orienta a prática dos professores, e se materializa em dimensões ou materialidades. Buscamos conceituar a palavra abordagem e *approach* nos valendo, também de dicionários.

No Dicio - Dicionário *online* de Português¹³, possíveis definições para a palavra abordagem, contraposta à palavra produto (product) e encontramos:

- ✓ Aproximação; modo como alguém se aproxima de outra pessoa
- ✓ Maneira através da qual um assunto é entendido, abordado
- ✓ Ponto de vista ou opinião usada para entender um assunto
- ✓ Modo de se comportar, de entender ou de lidar com alguma coisa

E ainda no dicionário *online* Cambridge¹⁴ lemos:

*a way of considering or doing something*¹⁵.

Nesse sentido, abordagem instrumental dentro do modelo proposto por Hutchinson e Waters não tem o mesmo sentido de abordagem concebida no modelo de Almeida Filho. Neste trabalho, usamos abordagem na perspectiva de Almeida Filho e em contextos de ELFE, concordamos com Guimarães (2015) ao dizer que ELFE é um tipo de ensino.

¹² ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Communicative Dimensions in Language Teaching*. Campinas: Pontes, 2013.

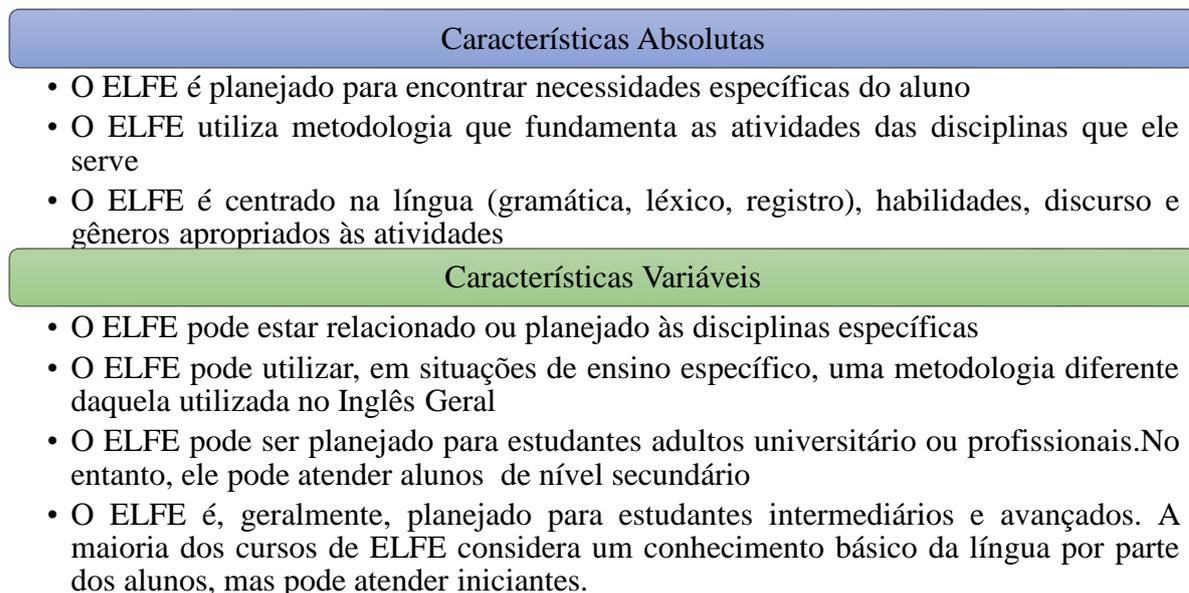
¹³ Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 30 nov. de 2016.

¹⁴ Disponível em <http://dictionary.cambridge.org>. Acesso em 30 nov. de 2016.

¹⁵ “Uma maneira de se considerar ou fazer algo.”

Ao apresentarem a definição de ELFE, os autores (1998, p. 4-5) destacam as características apresentadas por Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991). Assim, Dudley-Evans e St. John (*op.cit.*) asseveram que cada definição apresentada pelos autores citados tem sua importância e utilidade, no entanto possui fragilidades. Com isso, esses autores, Dudley-Evans e St. John, seguindo Strevens, recomendam uma definição com base em características absolutas e características variáveis, conforme a figura a seguir.

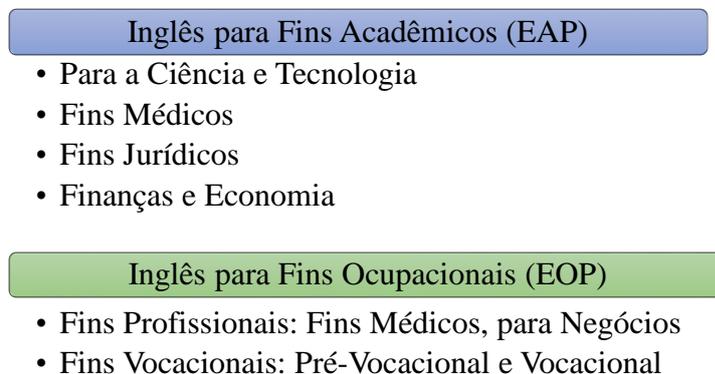
Figura 4 – Definição de ESP/ELFE – Conforme Dudley-Evans e St John (1998)



Elaborado pela autora conforme fonte: Dudley-Evans e St. John (1998).

Consoante às variações da definição de ESP apresentadas na figura 4, Dudley-Evans e St. John (1998, p.6) também explicam as diferentes abreviações do ESP através da classificação por área profissional e acadêmica (Figura 5)

Figura 5 – Classificação de ESP



Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998, p.5).

Diante do que foi exposto até o momento, ressaltamos que no Brasil, dada a relevância do ELFE/ESP em diversos contextos, os profissionais da área de ensino de línguas têm buscado discutir e refletir sobre o assunto, considerando as tendências e os desafios encontrados por praticantes de ELFE em relação ao planejamento de cursos que atendam às necessidades dos aprendizes em seus contextos de atuação.

Com isso, enfatizamos que o CBTECLE – Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica¹⁶, em sua terceira edição, ocorrida no mês de setembro do ano de 2016, na cidade de São Paulo, reuniu professores de línguas estrangeiras e profissionais que atuam no contexto da Educação Profissional, para apresentar e discutir as suas experiências e práticas com foco no desenvolvimento das competências dos futuros profissionais. Nesse sentido, destacamos, dentre os diversos resultados de pesquisas apresentadas no evento, o trabalho de Barçante, Brito e Da Silva (2016, p.31) que relata as experiências de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos em cursos profissionais. Nesse trabalho, as autoras discorrem como tem sido realizado o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos em duas instituições de ensino tecnológico localizadas em regiões distintas do país. O resultado preliminar do trabalho aponta, segundo as autoras, a necessidade de revisão curricular dos cursos ofertados, considerando as exigências do mercado de trabalho em relação ao perfil dos profissionais.

¹⁶ Para mais trabalhos, ver *site* do congresso: <http://www.cbtecle.com.br/>

Neste mesmo evento, evidenciamos a apresentação do Professor Dr. Almeida Filho, na qual ele enfatiza a importância dos Institutos Federais e das Faculdades de Tecnologia para o ensino de línguas no Brasil. Dessa forma, com relação ao ensino de línguas nos ambientes citados, o autor destaca que se trata de um contexto complexo e que, por isso, merece atenção. Com isso, para o contexto de ensino que estamos analisando, o autor propõe que uma alternativa possível seja “ensinar comunicação através de conteúdos e temas da esfera tecnológica”. Com relação à pesquisa no ensino de línguas no segmento “tecno”, considerado pelo autor um segmento que abarca tanto os cursos técnicos quanto os tecnológicos, ele aponta que o lado genérico de ensino das línguas nesses segmentos sempre vai existir, no entanto, segundo ele, há que se reconhecer a existência de algo específico nesses ambientes.

Uma outra importante contribuição para as discussões e reflexões ocorridas no evento, foi através da apresentação da Professora Dra. Rosinda Ramos, na qual ela reforça a discussão sobre a nomenclatura Instrumental/ELFE e sobre os “mitos” do Instrumental no Brasil. Cabe ressaltar que nessa apresentação a autora enfatiza a existência de novas demandas no ensino de línguas como “as necessidades do mundo do trabalho; qualidade em relação às competências comunicativas; a utilização de recursos tecnológicos e a necessidade de cursos de curta duração.”

É notável, nas apresentações dos professores supracitados a urgência de se compreender e se debruçar sobre as demandas do ensino tecno, com vistas à atuação profissional, o que requer o desenvolvimento de CC em língua estrangeira.

Conforme dissemos, entendemos ELFE na perspectiva apresentada por Guimarães (2015, p.49) como “um tipo de curso cuja natureza é determinada pelos objetivos e o contexto”. A partir dessa compreensão, podemos dizer que ELFE, por ser determinado pelos objetivos (necessidades e interesses, segundo a autora) e pelo contexto se circunscreve a recortes bem localizados e contemporâneos, o que o diferencia do ensino para fins gerais. Essa é uma discussão relevante para a área e tem estado na agenda dos eventos e de dissertações (GUIMARÃES, 2015; DA SILVA, 2016). As necessidades e interesses dos alunos podem estar presentes em cursos gerais, porém não declaradas. Songhori (2008) afirma a importância de se levantarem as necessidades dos alunos também em cursos gerais. Com base em Hutchinson e Waters (1987), Da Silva (*op.cit.*, p.15) explica que em cursos para fins específicos, “o aluno será exposto a um recorte da

língua pretendida; esse “pedaço” é justamente o recorte necessário para os objetivos e necessidade dos aprendizes”, com o que concordamos.

Mesmo em cursos para fins específicos, Dudley-Evans e St. John (1998) explicam que há um contínuo. Ramos (2005, p. 122) denomina “versão forte” cursos com “conteúdos altamente específicos” (p.122), exemplificado pelo curso para pilotos e torre de controle do tráfego aéreo, e “versão fraca”, curso para alunos em contexto acadêmico que “precisam redigir abstracts, ler para várias finalidades, compreender palestras” (p.123), entre outros.

Esse contínuo de ELFE/ESP também é discutido por Basturkmen (2010, p.53), que distingue cursos “narrow angled” (ângulo estreito), para grupos muito específicos de cursos “wide angled” (ângulo amplo), formado por grupos com interesses não tão específicos.

2.1.2 A Construção e a Desconstrução de Mitos

Ramos (2005, p. 116-117) ao tratar sobre os mitos decorrentes do Projeto Instrumental no Brasil destaca que, embora o Projeto tivesse contribuído para suprir uma necessidade identificada naquela época, a leitura, acabou resultando na construção de mitos a seu respeito, tais como: “Instrumental é leitura; Instrumental é *mono-skill*; Instrumental é inglês técnico; só dá para ensinar depois que o aluno domina o “inglês básico”; a aprendizagem é manca.” Dessa forma, a construção de tais mitos, segundo a autora, pode ter contribuído para que a área de ensino instrumental de línguas fosse vista com descrédito.

Todavia, como fatores primordiais para a desconstrução desses mitos, a autora destaca as mudanças no âmbito do ensino-aprendizagem de inglês provenientes das demandas históricas e sociais. Assim, Ramos (*op.cit.*, 2008) aponta que várias mudanças têm ocorrido no mundo acadêmico. A leitura que antes era baseada em textos extraídos de jornais, revistas e livros relacionados à área de estudo dos estudantes, passa a ser feita através do uso de gêneros como resumos e artigos acadêmicos, por exemplo. A autora se refere ao surgimento de novas demandas que fez com que se pensasse em cursos de leitura para fins acadêmicos. No entanto, pensar em novas demandas exige que se pense em como atender às novas exigências, tendo em vista a recente configuração do ambiente

educacional e as necessidades, tanto dos alunos dos novos cursos que estão surgindo, quanto do mercado de trabalho (RAMOS, 2005; GUIMARÃES, 2015).

Para tanto, Ramos (*op.cit.*) chama atenção para os novos caminhos que começam a ser percorridos pelos profissionais que trabalham com instrumental/ELFE. Ela considera que um dos caminhos, além de se fazer o levantamento de necessidades, buscando evidenciar os novos contextos de atuação profissional, é focalizar outras habilidades na formatação dos cursos de Instrumental/ELFE. A autora destaca algumas necessidades por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação, como escrever resumos, apresentar artigos oralmente, apresentar e participar de palestras, etc., as quais são identificadas como necessidades atuais, mas que ainda são negligenciadas em virtude de uma prática pautada nos moldes do ensino de leitura difundido nos anos 80. A esse respeito, Della Rosa (2013), em sua dissertação de mestrado acerca de inglês para fins acadêmicos, com alunos e professores de pós-graduação, conclui que as habilidades oral e escrita oportunizam a divulgação da ciência, quer seja em participação em eventos internacionais ou em interação com pesquisadores visitantes, o que Ramos (2008) destaca como “mudanças, tendências e demandas” (p.75-76).

Em razão dessas mudanças, a autora enfatiza que os professores precisam estar preparados para atender a essas necessidades, considerando a possibilidade de planejar e implementar cursos que estejam direcionados a essas necessidades, o que é confirmado em 2013 por Della Rosa. A esse respeito, Johns (2013) discute o papel do professor pesquisador em ESP/ELFE e afirma a importância da colaboração nesse contexto. Concordamos com Johns (2015) quando afirma que o professor de ESP/ELFE deve ser aberto, flexível, sensível ao contexto e muito bom aprendiz.

Apoiando-se nas ideias apresentadas a respeito dos mitos discutidos em Ramos (2005) em torno do ensino instrumental/ELFE, Augusto-Navarro (2008, p.119) reconhece o pioneirismo do Projeto e analisa que, embora a experiência “muito positiva” vivida a partir do Projeto ESP seja “inegável”, ela gerou uma visão equivocada a respeito do ELFE, quer dizer, a noção de que o ensino de línguas para fins específicos fosse sinônimo de estratégias de leitura. Nesse sentido, uma lista das “ideias errôneas” sobre o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos é relacionada pela autora (*op.cit.*, p.123)

o ensino instrumental de LE é ensino de leitura; cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna; a análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais; a análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que

ele precisa desenvolver; cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades (reading, writing, listening e speaking); a necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua-alvo já é suficiente para garantir sua motivação.

Concordamos com a autora acima citada, ao ressaltar que as ideias apresentadas necessitam “ser revistas com urgência” (p.124), no sentido de que, ao realizar o planejamento de novos cursos, os profissionais de ELFE possam reconhecer os frutos deixados pelo pioneirismo do Projeto ESP, não deixando de colocar na pauta de discussões a desconstrução de mitos, para que se possa projetar a construção do futuro na área de ensino de línguas para fins específicos, o que corrobora a perspectiva para ELFE apontada por Ramos (2005; 2008).

2.2 O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

O ensino técnico e tecnológico no Brasil não é recente. Teve início a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, as quais eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. Segundo o Decreto No 7.566, de 23 de setembro de 1909, o objetivo era criar em cada uma das Capitais dos Estados da República, uma Escola de Aprendizes Artífices. De acordo com esse decreto, a criação dessas escolas foi feita com base em uma necessidade existente naquela época: “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.”

Com isso, observamos que a educação técnica, desde sua origem, visava à formação para o mercado de trabalho; contudo, na visão daquela época, os cursos técnicos eram destinados aos filhos dos menos favorecidos, com o intuito de tirá-los da “ociosidade”. Dessa forma, percebemos que, a partir dessa visão, o ensino técnico ficou sob o mito de ser destinado às classes menos favorecidas. No entanto, com o surgimento de novas demandas impulsionadas pela economia e pela industrialização, o ensino técnico passou por uma importante evolução.

Desde o início do século XX, em alguns Estados brasileiros, como em São Paulo, o ensino profissionalizante tem se mostrado mais impulsionado, tendo em vista o contexto industrial no qual está inserido. Dessa forma, com a expansão da industrialização, a

demanda por profissionais técnicos fez com que aumentasse a procura por profissionalização para atender o mercado de trabalho.

A década de 60 foi um período marcado por importantes mudanças na educação profissional no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico. Assim, surgem os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no Brasil, época em que transformações importantes socioeconômicas ocorriam no país. Conforme Pacheco (2010), a criação dos CST objetivava atender às necessidades do mercado de trabalho regional, assim, com o intuito de atender às demandas existentes, os cursos ofertados precisavam apresentar modalidades e duração distintas.

De acordo com o Art.39, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, a Educação Profissional e Tecnológica “abrangerá tanto a educação profissional técnica de nível médio, quanto a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.” Com isso, observamos que desde a criação do ensino profissional, há uma tentativa de expansão da oferta do ensino nessa modalidade, e, conseqüentemente, a demanda por profissionais formados na área tecnológica tem sido bastante significativa.

Nos anos 90, com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Posteriormente, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), os quais, de acordo com o Artigo 6º, Parágrafo I da Lei 11.892, destacamos a seguinte finalidade

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, entendemos que a criação dos IFs foi pensada com o intuito de atender às demandas existentes, objetivando constituir uma macroestrutura capaz de formar novos cidadãos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, destacamos que dentre os objetivos dos IFs está a oferta da educação superior através de cursos de tecnologia que têm a finalidade de formar profissionais para os diferentes setores da economia.

De acordo com Pacheco (2010), a criação dos IFs é considerada inovadora em termos de proposta político-pedagógica, com a oferta da educação básica em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas; licenciatura e bacharelados com ênfase nas engenharias; programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além da oferta de cursos FIC – Formação Inicial e Continuada. Assim, com a expansão da Rede Federal, o país conta com 38 IFs presentes em todos os Estados. Além disso, os institutos caracterizam-se por serem pluricurriculares e multicampi, porque além da oferta de cursos passar por diferentes níveis e modalidades de ensino, torna-se bastante abrangente, facilitando o acesso à educação por toda a sociedade.

Diante do que foi exposto, observamos que a educação profissional passou por uma evolução bastante significativa no decorrer de sua história, oportunizando a profissionalização através da oferta, tanto de cursos técnicos, quanto tecnológicos. No entanto, é importante definir e conceituar cada um desses níveis, observando, segundo o que afirma Colenci Jr. (2010): “há uma diferença profunda na caracterização do profissional, em sua doutrina de formação e nas características intrínsecas de atuação...” Diante dessa afirmação, consideramos que seja imprescindível esclarecer para a sociedade, o que é um técnico e o que é um tecnólogo.

Conforme o Parecer CNE/CEB No 11/2012, a educação profissional técnica de nível médio é ofertada, tanto articulada com o ensino médio, de duas formas: integrada e concomitante, quanto subsequente, em cursos destinados às pessoas que já concluíram o ensino médio. Além disso, os cursos de nível técnico subsequente têm duração média de dois anos, ou seja, são cursos de curta duração que visam à rápida inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, o tecnólogo é o profissional que possui curso de graduação tecnológica, diferentemente do bacharel, que possui uma formação mais generalista, e do profissional licenciado, o qual possui uma formação mais focada em aspectos pedagógicos. O tecnólogo, todavia, caracteriza-se por possuir uma formação voltada e orientada para a prática; além disso, a parte específica dessa área também é muito forte; ademais, a carga de conhecimento que busca atender determinadas necessidades é bem maior.

Evidentemente, a graduação tecnológica é caracterizada por ofertar cursos mais focalizados em campos específicos do mercado de trabalho. Com isso, Pacheco (2010)

assevera que “o profissional tecnólogo se caracteriza pela formação especializada, com estudos específicos, profundos, focados e direcionados à área de atuação profissional, com competências gerais e específicas...” Isso posto, trata-se de uma área que exige uma competência profissional que integre conhecimentos, habilidades e atitudes (PACHECO, *op.cit.* p.19). Com isso, nota-se que o tecnólogo, profissional formado em curso superior de graduação em tecnologia, é, segundo Colenci Jr. (2009), “o profissional emergente no mercado competitivo e global.”

Considerando a configuração do ensino profissional no Brasil, entendemos que a aprendizagem e ensino de línguas em contexto tecnológico precisa estar na pauta das discussões da área, tendo em vista a expansão da oferta de ensino profissional nas modalidades apresentadas, além das novas demandas que estão surgindo no mercado de trabalho. Nesse sentido, dentre os trabalhos recentes baseados nos princípios de ELFE na Educação Profissional, destacamos as pesquisas de Brasil (2013), Terenzi (2014), Guimarães (2015) e Da Silva (2016).

Brasil (*op.cit.*) busca identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um curso da Rede Federal de Educação para o planejamento de um curso de extensão da Educação Profissional Integrada ao Técnico em Edificações. De acordo com a autora, os resultados indicam a existência da projeção acadêmica “estudar espanhol para o vestibular” e da projeção profissional “estudar espanhol para aproveitar futuras oportunidades de trabalho” e o interesse em “aprender a falar língua espanhola”.

Terenzi (*op.cit.*) investiga o planejamento de disciplinas de inglês para propósitos específicos de um curso superior tecnológico da área da aviação, considerando as perspectivas da instituição de ensino, dos documentos norteadores utilizados no curso, dos alunos e do mercado de trabalho. Os resultados apontam que existem semelhanças e limitações em relação às perspectivas dos envolvidos no contexto do estudo realizado. Com isso, a autora apresenta alguns princípios que têm o potencial de orientar a prática de ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico (p.146-147):

- ✓ A análise de necessidades deve ser uma atividade anterior ao planejamento, mas deve ser contínua;
- ✓ A análise de necessidades deve contemplar diferentes perspectivas, a partir de múltiplos métodos e fontes, considerando os envolvidos;

- ✓ A aprendizagem de uma língua para propósitos específicos deve ser significativa, coerente com interesses e necessidades;
- ✓ As estruturas linguísticas e o vocabulário devem ser trabalhados de acordo com os gêneros recorrentes na área específica;
- ✓ Uma das habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) pode ser enfatizada, porém não se deve excluir as demais; e
- ✓ Deve-se sensibilizar o aprendiz acerca dos propósitos específicos que são base para o ensino da língua.

Guimarães (*op.cit.*) propõe identificar as implicações de um planejamento CLIL (Content and Language Integrated Learning/Aprendizagem Integrada de Conteúdos/Temas e Língua) por tarefas no processo de aprendizagem da língua espanhola em curso técnico da Educação Profissional. Para tanto, foi realizado um replanejamento curricular com base nos dados obtidos através da análise de objetivos dos alunos, das demandas do mercado de trabalho, e do mapeamento das situações de comunicação realizadas por profissionais da área. Conforme a autora, os resultados mostram que o planejamento CLIL favorece a oportunidade para a aprendizagem significativa, além de promover motivação dos alunos para a aprendizagem da língua estrangeira.

Da Silva (2016) propõe uma reflexão acerca da construção de um planejamento de curso da Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio em Eventos, no contexto de ELFE, através da revisão do plano de curso da área de Linguagem, com foco nas competências previstas nos documentos norteadores do curso ao ensino e aprendizagem de línguas. Os resultados, segundo a autora, apontam vários desafios e potencialidades no planejamento e ação do curso.

Ao discutir sobre as especificidades do ensino “técnico” das línguas, Almeida Filho (2008, 2016) posiciona-se sobre a dificuldade encontrada na manutenção do ensino de línguas no contexto tecnológico, pois, segundo ele, as instituições de formação tecnológica não possuem uma tradição em pesquisa. De acordo com o autor, ainda não há investimento em livros, revistas especializadas, além de artigos que serviriam de base para a orientação e formação de professores que atuam no ensino tecnológico.

Concordamos que essa seja uma das dificuldades encontradas no âmbito das instituições de ensino profissional técnico e tecnológico, pois na maioria das vezes, os profissionais que estão inseridos nesse contexto ainda têm pouca experiência quando se

trata da prática da pesquisa de ELFE em contexto tecno, resultando na escassez de materiais que poderiam servir para implementar o planejamento dos cursos ofertados.

Diante da dificuldade exposta, Almeida Filho (*op.cit*) apresenta algumas proposições para o cenário do ensino de línguas em instituições tecnológicas, tendo em vista o crescimento dessa modalidade de ensino e a necessidade de reflexão e planejamento, considerando a urgência em constituir o papel do ensino de línguas em contextos tecnológicos. Assim, de acordo com o autor, existem “especificidades que obrigam ajustes metodológicos” (p.227), não havendo a necessidade de “reinventar” uma teoria específica de aprendizagem de línguas, pois o que ocorre é que nesse panorama existem contextos distintos que precisam ser trabalhados de maneira que se organizem os planejamentos e materiais que contemplem, além de temas gerais, temas de “cultura tecnológica” (p.229), não deixando de priorizar, conforme propõe o autor, a construção desses temas na língua-alvo. O autor também recomenda que haja “níveis ou faixas de desempenho” (p.228), bem como um “exame de base comunicacional”. Isso posto, destacamos a importância da implementação dessas proposições para que o ensino de línguas em contexto tecnológico possa estar bem amparado e valorizado, garantindo assim, uma formação de excelência dos futuros profissionais.

Sendo assim, com o intuito de propor meios para a viabilização das propostas apresentadas, Almeida Filho (*op.cit.*, p.229) afirma que “o ensino de línguas em contextos tecnológicos pode perfeitamente buscar ser comunicacional.” Para tanto, é necessário, segundo o autor, que professores e alunos estejam envolvidos em planejamentos temáticos com tarefas nas quais a língua-alvo seja desenvolvida. Além disso, ele destaca que os materiais utilizados precisam passar por ajustes conforme o contexto; as aulas precisam ser ministradas de maneira a envolver os alunos, para que esses deixem de ser meros expectadores e passem a ter mais consciência do processo do qual participam.

De acordo com Guimarães (2015, p.26), para que os alunos possam desenvolver-se socialmente e participar integralmente da construção da cidadania, o papel da língua estrangeira na Educação Profissional Tecnológica (EPT) deve estar pautado “no desenvolvimento da competência de uso da L-alvo (Competência Comunicativa – CC) e formação cidadã e profissional dos alunos.”

Corroborando as informações anteriores, Guimarães, Barçante e Silva (2014) enfatizam a possibilidade de aquisição de uma competência de uso na língua-alvo por

parte do aluno, já que um curso de ELFE caracteriza-se por sua natureza comunicativa, tendo como objetivo um planejamento focalizado no aluno.

Entendemos, nesse sentido, a importância do papel da Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELIN) em contexto tecnológico, pois não se trata mais de aplicar métodos considerados obsoletos, como no caso do ensino que objetiva apenas a leitura de manuais sobre o funcionamento de máquinas e equipamentos, em contextos onde existem novos dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, Almeida Filho (2008, p.225) assevera que

Essa visão ultrapassada, embora ainda recente no tecido educacional, da prática instruída com centralidade na forma da língua ilustrada pelo texto curto de extração “técnica” nos diminui e nos desvaloriza em posições atuais de tecnólogos em busca de formação humanizadora completa e de profissionais do ensino de línguas nesse contexto.

A partir dessa perspectiva, o autor (*op.cit.*) ressalta a importância da existência de uma “política de enfrentamento de obstáculos à renovação” (p.228). Para que essa transformação ocorra, é necessário que haja investimento na formação e no aperfeiçoamento dos participantes do processo.

2.3 ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: ANÁLISE DE INTERESSES E NECESSIDADES

A análise de interesses e necessidades tem sido abordada por vários estudiosos no campo do Ensino-Aprendizagem de Línguas, dentre os quais, destacamos: (MUNBY, 1978; HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; SONGHORI, 2008; TERENCEZI, 2014; GUIMARÃES, 2014).

De acordo com Songhori (2008), a análise de necessidades desempenha um papel fundamental no processo de planejamento e na prática de qualquer curso de línguas, mesmo que seja um curso de inglês geral. O autor aponta que vários termos surgiram em referência à análise de necessidades, como o termo *target situation analysis* que, segundo ele, baseado no trabalho de Munby, foi introduzido por Chambers (1980). O autor também comenta que, a partir disso, outros termos foram introduzidos: *Present Situation Analysis*, *Pedagogic Needs Analysis*, *Deficiency Analysis*, *Strategy Analysis* ou *Learning Needs Analysis* e *Means Analysis*.

Terenzi (2014, p.41) discute o termo análise de interesses e necessidades no ensino superior utilizado como “análise das percepções dos aprendizes acerca das necessidades”, pois considera que o aprendiz ainda não obteve experiência suficiente em sua área de atuação, que o torne capaz de saber com exatidão as necessidades de uso da língua inglesa durante a sua atuação enquanto profissional.

Para Guimarães (2015, p.54) a análise de necessidades e interesses é denominada “análise de objetivos”. A decisão pela utilização desse termo se justifica, segundo a autora, em função da compreensão de que as necessidades e interesses estão contidos nos objetivos. Conforme dissemos anteriormente, a autora realizou o seu trabalho a partir do planejamento integrado de conteúdos/temas e línguas por tarefas, no qual foram utilizados os objetivos dos alunos e as necessidades da situação-alvo para a organização de um curso técnico.

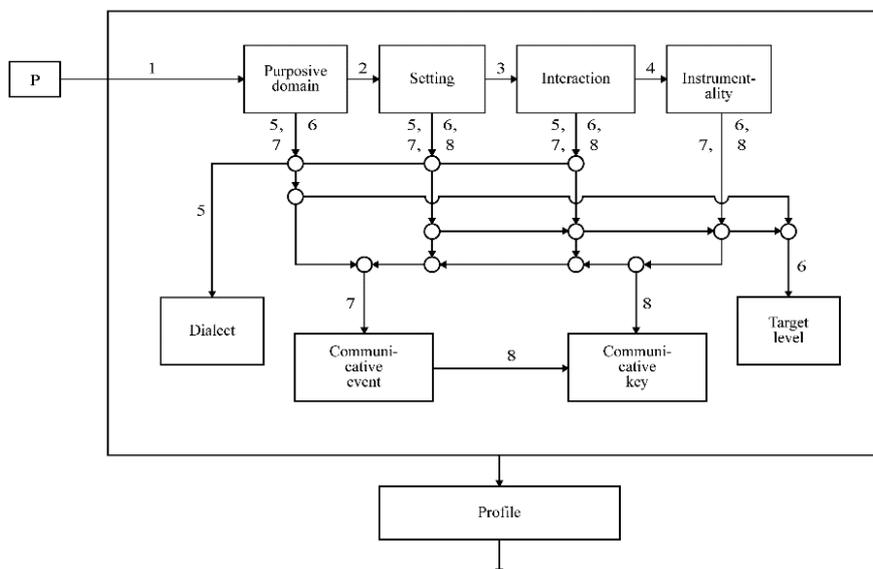
Para Hutchinson e Waters (1987), o ponto de partida para o planejamento de um curso, seja ele Inglês Geral ou para Fins Específicos, baseia-se na seguinte questão: Por que esses aprendizes precisam aprender inglês?¹⁷. Como dissemos, para esses estudiosos, o ELFE é uma abordagem centrada na necessidade do aluno. Nesse sentido, eles afirmam que o que diferencia o ELFE do Inglês Geral, não é a necessidade em si, mas a consciência de uma necessidade. Desse ponto de vista, os autores asseveram que qualquer curso poderia ser planejado com base na análise de necessidades do aluno, e no caso de cursos de ELFE, essa análise é o ponto inicial, desde que ela seja a consciência de uma situação-alvo.

Nesse cenário da análise de necessidades, Hutchinson e Waters (*op.cit.*, p.54) destacam que o trabalho de John Munby “Communicative Syllabus Design” trata de uma maneira detalhada sobre a análise de necessidades, e é considerado um “divisor de águas” no desenvolvimento do ESP. De acordo com os autores, o trabalho de Munby baseia-se em uma série de procedimentos para a descoberta de necessidades da situação-alvo, conhecido por *Communication Needs Processor* (CNP) – Processador de Necessidades de Comunicação, o qual consiste de uma série de perguntas a respeito das variáveis de comunicação, que podem ser usadas para identificar as necessidades da língua-alvo de qualquer grupo de aprendizes.

¹⁷ “Why do these learners need to learn English?”

No modelo de análise de necessidades de Munby (1978) citado anteriormente, o autor considera as variáveis que afetam as necessidades de comunicação organizando-as em parâmetros, os quais são apresentados em dois tipos: os que processam dados não linguísticos e aqueles que fornecem os dados em primeiro lugar, conforme a figura a seguir:

Figura 6 – Communication Needs Processor



Fonte: Munby (1978, p.33).

Nesse modelo apresentado na figura 6, o autor faz a seguinte classificação: parâmetros a priori (purposive, setting, interaction e instrumentality); e parâmetros a posteriori (dialect, target level, communicative event e communicative key.)

De acordo com Songhori (2008, p.6), os oito parâmetros do modelo de Munby fornecem uma descrição detalhada das necessidades de comunicação. Com isso, o autor faz um detalhamento dos parâmetros especificados por Munby:

- ✓ *Purposive domain* – estabelece o tipo de ESP e a finalidade na qual a língua será usada até o final do curso.
- ✓ *Setting* – o cenário físico que especifica os aspectos espaciais e temporais da situação onde o inglês será usado, e o cenário psicológico especifica os diferentes ambientes nos quais o inglês será usado.
- ✓ *Interaction* – identifica os interlocutores dos aprendizes e prevê o relacionamento entre eles.

- ✓ *Instrumentality* – especifica a forma, por exemplo, se a língua a ser usada é escrita, falada ou ambos; o meio, se a língua a ser falada é na forma de monólogo ou diálogo; e canal de comunicação, se é face a face, rádio ou outros.
- ✓ *Dialect* – dialeto que os aprendizes terão que entender ou produzir em termos de aspecto espacial, temporal ou social.
- ✓ *Communicative event* – declara o que os participantes terão que fazer produtivamente.
- ✓ *Communication key* – a maneira na qual os participantes terão que fazer as atividades compreendendo um evento, por exemplo, educadamente ou de maneira não educada.
- ✓ *Target level* – nível de proficiência linguística no final do curso de ESP, que pode ser diferente para diferentes habilidades.

Ao analisar o modelo de Munby, Rahman (2015) considera que se trata de um modelo com limitações, corroborando a análise feita por Hutchinson e Waters (*op.cit.*) na qual eles apontam que, o que o CNP produz é uma lista de características linguísticas, mas que a análise de necessidades requer “muito mais além disso”.

Nesse mesmo contexto, Dudley-Evans e St. John (1998) também fazem as suas considerações sobre o trabalho de Munby, com destaque para o fato de que, a partir desse trabalho, passou-se a reconhecer que função e situação eram essenciais para o ensino de línguas. Entretanto, os autores discutem que Munby deixou de priorizar as microfunções contidas no CNP, além dos fatores afetivos, julgados importantes na visão dos autores.

Entendemos que embora sejam identificadas limitações no modelo de Munby, trata-se de um trabalho reconhecido por suas contribuições para o ensino comunicativo de línguas e, principalmente para o ELFE.

Para Hutchinson e Waters (1987) o modelo de análise de necessidades é classificado em necessidades objetivas (*objective*) e subjetivas (*subjective*). Dessa forma, o termo *target needs* (necessidades-alvo) é caracterizado, segundo os autores, como um termo “guarda-chuva” sob o qual são abarcadas diversas distinções.

Quadro 2 – Necessidades, lacunas e desejos

	OBJECTIVE (i.e. as perceived by course designers)	SUBJECTIVE (i.e. as perceived by learners)
--	--	---

NECESSITIES	The English needed for success in Agricultural or Veterinary Studies	To reluctantly cope with a 'second-best' situation
LACKS	(Presumably) areas of English needed for Agricultural or Veterinary Studies	Means of doing Medical Studies
WANTS	To succeed in Agricultural or Veterinary	To undertake Medical Studies

Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p.58).

Conforme o quadro 2, os autores explicam que *necessities* (necessidades), *wants* (desejos) e *lacks* (lacunas) são definidos da seguinte forma:

- ✓ *Necessities* (necessidades) – são determinadas pelas demandas da situação-alvo. É aquilo que o aluno precisa saber para desempenhar-se de maneira eficaz na situação-alvo.
- ✓ *Lacks* (lacunas) – caracteriza-se pelo levantamento a respeito daquilo que o aluno já sabe, além daquilo que ele deve saber.
- ✓ *Wants* (desejos) – trata-se da visão do aluno em relação àquilo que ele deseja aprender, ou seja, a percepção que o aluno possa ter a respeito da sua necessidade de aprendizagem.

Podemos depreender a partir das vertentes apresentadas, que as necessidades objetivas são distinguidas pela percepção dos professores (*designers*), enquanto as necessidades subjetivas têm por base a percepção dos alunos. No entanto, segundo os autores, pode ocorrer que a visão do aluno se oponha às percepções de outras partes envolvidas no processo de elaboração de um curso de ELFE, como exemplo, a percepção do professor. Nesse caso, os autores (*op.cit.*) ressaltam que os responsáveis pelo planejamento de um curso devem estar conscientes a respeito dessas diferenças, e levá-las em consideração ao fazerem a escolha do material e da metodologia.

Os autores (*op.cit.*) asseveram que para o planejamento de um curso de ELFE, as informações a respeito das necessidades da situação-alvo (*target needs*) podem ser obtidas através de questionários, entrevistas, observação, coleta de dados, consultas informais com os alunos, por exemplo. Eles acreditam que seja relevante para o processo de análise a escolha de mais de um dos métodos elencados anteriormente, considerando que tal escolha dependerá da disponibilidade de recursos. Além disso, é destacada a

importância de a análise de necessidades ser um processo contínuo. Dessa forma, para levar a termo a análise da situação-alvo, eles elaboraram um arcabouço com informações necessárias para a realização dessa análise, conforme é ilustrado no quadro 3.

Quadro 3 – Arcabouço para a análise da situação-alvo

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por que a língua é necessária? <ul style="list-style-type: none"> - Para estudar; - Para trabalhar; etc. ✓ Como a língua será usada? <ul style="list-style-type: none"> - Falar, escrever, ler, etc. ✓ Qual será o conteúdo das áreas? <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas: medicina, biologia, comércio, engenharia, (por exemplo). ✓ Com quem o aluno utilizará a língua? <ul style="list-style-type: none"> - Falantes nativos ou não nativos? - Relacionamento: colega, professor, cliente, (por exemplo). ✓ Onde a língua será usada? <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente físico: escritório, hotel, biblioteca, (por exemplo). - Contexto humano: sozinho, em reuniões, ao telefone, (por exemplo). ✓ Quando a língua será usada? <ul style="list-style-type: none"> - Concomitantemente ao curso de ELFE ou subsequentemente.

Elaborado pela autora, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 59-60).

O arcabouço exposto no quadro 3 é caracterizado, de acordo com os autores, como o cerne da análise de necessidades da situação-alvo, quer dizer, são questionamentos sobre a situação-alvo e sobre as atitudes em relação à condição dos participantes no processo de aprendizagem. Objetiva-se com isso, segundo os autores, conhecer o que as pessoas fazem com a língua a fim de que se possa planejar um curso de ELFE com base nas informações que foram coletadas.

Outro ponto que deve ser considerado no processo de análise de necessidades, segundo os autores, são as necessidades de aprendizagem (*Learning needs*). Com isso, para dar início a esse processo, Hutchinson e Waters (*op.cit.*, p.60) levam em consideração a seguinte pergunta: “Quais habilidades e conhecimento serão exigidos dos alunos para que eles sejam capazes de desempenhar o grau de competência exigido na

situação-alvo?”¹⁸ Para responder a esse questionamento, os autores fazem uma comparação do curso de ELFE a uma viagem, considerando as seguintes etapas: o ponto de partida (as lacunas); o destino (as necessidades ou os desejos); já o trajeto que se faz entre o ponto de partida e o destino indicará as necessidades de aprendizagem.

Quadro 4 – Arcabouço para a análise de necessidades de aprendizagem

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por que os alunos estão fazendo o curso? <ul style="list-style-type: none"> - Obrigatório ou opcional? - O que os alunos acham que eles alcançarão? - Qual é a atitude deles em relação ao curso de ELFE? ✓ Como os alunos aprendem? <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a experiência de aprendizagem deles? - Qual é o conceito deles de ensino e aprendizagem? ✓ Quais recursos são disponibilizados? <ul style="list-style-type: none"> - Número e competência profissional dos professores; - Atitude dos professores em relação ao ELFE; - Materiais. ✓ Quem são os alunos? <ul style="list-style-type: none"> - Idade, sexo, nacionalidade; - O que eles já sabem sobre Inglês? - Quais são os interesses deles? ✓ Onde acontecerá o curso de ELFE? <ul style="list-style-type: none"> - Os ambientes são agradáveis, abafados, barulhentos, frios etc? ✓ Quando acontecerá o curso de ELFE? <ul style="list-style-type: none"> - Todo dia/uma vez por semana; - período integral/meio período.

Elaborado pela autora, conforme Hutchinson e Waters (1987, p.62-63).

Similar à lista de questões usadas para a análise da situação-alvo, o arcabouço para a análise de necessidades de aprendizagem, ilustrado no quadro 4 pode servir de base para orientar os *designers* a planejar um curso de ELFE. Os autores (*op.cit.*) ressaltam

¹⁸ “What knowledge and abilities will the learners require in order to be able to perform to the required degree of competence in the target situation?”

que para a análise de necessidades, tanto as necessidades da situação-alvo quanto as necessidades de aprendizagem devem ser levadas em conta. Assim, retomando à “viagem”, a análise da situação-alvo pode determinar o destino, servindo como uma bússola para dar a direção geral. Dessa forma, os autores (*op.cit.*) concluem que a análise de necessidades não é um processo simples, pois não é somente o uso da língua que deve ser levado em conta, é necessário o conhecimento sobre a aprendizagem da língua; e para que possamos saber como as pessoas aprendem a fazer o que elas fazem com a língua, torna-se essencial uma análise de necessidades centrada na aprendizagem.

Na mesma linha argumentativa, Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que a análise de necessidades é a base de um curso de ELFE. Eles discutem a quantidade de termos que envolve o conceito de necessidades e análise de necessidades, os quais têm contribuído para descrever fatores e perspectivas diferentes para o crescimento desse conhecimento. Assim, as necessidades são descritas como objetivas e subjetivas (objective and subjective); percebidas e sentidas (perceived and felt); situação-alvo (target situation)/orientada pelo objetivo e aprendizagem (goal-oriented and learning), orientada pelo processo e orientada pelo produto (process-oriented and product-oriented); além disso, os autores destacam os termos cunhados por Hutchinson e Waters: necessidades (necessities), desejos (wants) e lacunas (lacks).

Com o intuito de esclarecer os termos citados, os autores (*op.cit.*, p.123) explicam que as necessidades objetivas e percebidas são provenientes de terceiros (outsiders), por outro lado, as necessidades subjetivas e sentidas são derivadas dos informantes (insiders), ou seja, daqueles envolvidos no processo, e correspondem a fatores cognitivos e afetivos.

Para Dudley-Evans e St John (*op.cit.*) os pares apresentados anteriormente correspondem a uma análise da situação-alvo (target situation analysis – TSA) e a uma análise da situação de aprendizagem (learning situation analysis – LSA), incluindo uma análise da situação atual (present situation analysis – PSA). Além disso, os autores mencionam também a análise do contexto (means analysis – MA).

Para Rahman (2015, p.26) os termos mencionados, análise da situação-alvo, análise da situação de aprendizagem e análise da situação atual, são considerados por muitos estudiosos os componentes fundamentais para avaliar as necessidades dos aprendizes.

De uma maneira bastante didática, Augusto-Navarro (2015)¹⁹ retoma os principais pontos na análise de necessidades abordados na literatura.

- ✓ Target Situation Analysis (TSA) – Análise da Situação-Alvo, para que a língua será usada – em que situação(ções?).
- ✓ Present Situation Analysis (PSA) – Situação Atual (qual o conhecimento que o aprendiz já apresenta em relação ao que precisa?).
- ✓ Learning Situation Analysis (LSA) – Análise da Aprendizagem (quais os estilos de aprendizagem dos alunos: fatores cognitivos e afetivos).
- ✓ Means Analysis (MA) – Análise do Contexto (envolve recursos, tempo e condições disponíveis).

Dentre os componentes apresentados, a autora (*op.cit.*) ressalta que esse último, Análise do Contexto, não tem recebido o devido reconhecimento. Nesse mesmo sentido, ao discutir sobre “Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Acadêmicos”, Augusto-Navarro (2008) enfatiza que a análise de necessidades não tem recebido a devida atenção, pois na maioria das vezes se aplica uma avaliação com o intuito de descobrir o que os alunos já sabem linguisticamente.

Para Augusto-Navarro (2008, p.121) necessidades e interesses são fenômenos distintos, pois a autora considera que uma necessidade pode motivar interesse, contudo, não é garantia para tanto. Dessa forma, ela afirma que apesar de não existir discussão que envolva os alunos nessa temática, torna-se imprescindível conscientizar o aluno a respeito de suas necessidades e interesses.

Para Dudley-Evans e St John (1998) “a Análise de Necessidades é um processo de estabelecimento de *o que* e *como* de um curso”²⁰, assim, o que esses autores trazem para o conceito de análise de necessidades aparece descrito no seguinte modelo:

¹⁹ Vídeo produzido para a página ELFETEC (Ensino de Línguas para Fins Específicos – Contexto Técnico e Tecnológico). Disponível em www.elfetecwordpress.com.

²⁰ “Needs Analysis is the process of establishing the *what* and *how* of a course”.

Figura 7 – O que a análise de necessidades estabelece



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Dudley-Evans e St John (1998, p.125).

Conforme ilustrado na figura 7, na perspectiva dos autores (*op.cit.*) o conceito de análise de necessidades engloba os aspectos dos termos mencionados anteriormente, conforme determina:

- A. Informações profissionais sobre os aprendizes: as tarefas e as atividades que os aprendizes estão utilizando ou utilizarão o Inglês – *análise da situação-alvo e necessidades objetivas.*
- B. Informações pessoais sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a maneira que eles aprendem, tais como, as experiências prévias de aprendizagem, informação cultural, razões para participar do curso e expectativas sobre ele, atitude ao Inglês – *desejos, contextos, necessidades subjetivas.*
- C. Informações da língua inglesa sobre os aprendizes: quais são as habilidades atuais deles e o uso da língua – *análise da situação atual* – que nos permite avaliar (D).
- D. As carências dos aprendizes: a lacuna entre (C) e (A) – *lacunas.*

- E. Informações sobre a aprendizagem da língua: maneiras efetivas de aprender as habilidades e a língua em (D) – *necessidades de aprendizagem*.
- F. Informações sobre a comunicação profissional (A): conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – *análise linguística, análise discursiva, análise de gênero*.
- G. O que é desejado do curso.
- H. Informações sobre o ambiente no qual o curso será realizado – *análise do contexto*.

Diante do exposto, observamos que o levantamento feito pelos autores reuniu os principais componentes da análise de necessidades. Dessa forma, eles ressaltam que

O objetivo é conhecer os aprendizes como pessoas, como usuários da língua e como aprendizes da língua; conhecer como a aprendizagem da língua e as habilidades de aprendizagem podem ser maximizadas para um dado grupo de aprendizes; e finalmente, conhecer a situação-alvo e o contexto de aprendizagem de maneira que possamos interpretar os dados apropriadamente (DUDLEY-EVAN e ST JOHN, 1998, p.126).²¹

Nessa perspectiva, reafirmamos que a análise de necessidades serve de base para nortear o trabalho dos profissionais de ELFE. A partir dos componentes abordados, é possível estabelecer os pontos que serão utilizados para o levantamento de interesses e necessidades, a fim de que se possam planejar cursos que estejam centralizados na aprendizagem dos alunos, considerando os desejos, contextos e necessidades.

Para Rahman (2015, p.30) o modelo de análise de necessidades desenvolvido por Dudley-Evans e St John (1998) é considerado pragmático, pois prioriza os componentes para a avaliação das necessidades em ELFE: Análise da situação-alvo, Análise da situação atual, Análise da situação de aprendizagem e Análise do contexto. Dessa forma, o autor (*op.cit.*) considera que esses componentes são claramente definidos no trabalho de Dudley-Evans e St John, no entanto, pondera que os mesmos componentes não são priorizados nos outros modelos.

No processo de análise de necessidades a coleta de dados é considerada uma etapa muito importante. Com isso, Dudley-Evans e St. John (*op.cit.*) destacam que tanto

²¹ “The aim is to know learners as people, as language users and as language learners; to know how language learning and skills learning can be maximised for a given learner group; and finally to know the target situations and learning environment such that we can interpret the data appropriately.”

para a análise de necessidades quanto para a avaliação, os *outsiders* (terceiros) e os *insiders* (informantes) podem estar envolvidos. No entanto, eles acreditam que os terceiros não têm conhecimento da situação e do contexto, o que pode resultar na perda de dados, ou em dados mal interpretados. Por outro lado, os autores observam que os terceiros podem ser outros na mesma instituição, mas que não tenham ligação com o curso que está sendo avaliado.

Levando tudo isso em consideração, Dudley-Evans e St John (1998, p.132) relacionam as principais fontes para a análise de necessidades:

- ✓ Os alunos
- ✓ Pessoas trabalhando ou estudando na área
- ✓ Ex-alunos
- ✓ Documentos relevantes para a área
- ✓ Clientes
- ✓ Empregadores
- ✓ Colegas de trabalho
- ✓ Pesquisa de ELFE na área

Quanto aos principais métodos empregados na coleta de dados para a análise de necessidades, os autores elencam os seguintes:

- ✓ Questionários
- ✓ Análise de materiais autênticos escritos e falados
- ✓ Discussões
- ✓ Entrevistas estruturadas
- ✓ Observações
- ✓ Avaliações

Os resultados da aplicação dessa metodologia, segundo os autores, servirão para o planejamento de curso, realinhamento de curso ou atividades futuras. Dessa forma, eles acreditam que independentemente da finalidade da análise de necessidades, torna-se imprescindível que haja um *feedback* (retorno) para os envolvidos no fornecimento de dados para o processo, o que, para Moura Filho (2015)²² é “mais valia social”. Nesse sentido, os autores (*op.cit.*, p.139) concluem que os cursos de ELFE bem-sucedidos

²² Anotação feita durante a aula do Professor Moura Filho da disciplina Metodologia de Investigação em Linguística Aplicada, no PGLA/UnB. Anotação feita em 2015.

passam por um processo contínuo de questionamento, desde o que deveria conter em um curso, como ele deveria funcionar, até a descoberta do que funciona melhor e por quê.

No próximo capítulo apresentamos a proposta metodológica que embasa este estudo.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o referencial metodológico selecionado para embasar a pesquisa relatada nesta dissertação. Os pressupostos utilizados são resultado de estudos feitos a partir de importantes teóricos que se debruçaram sobre a incansável tarefa de descobrir, através da pesquisa, maneiras de contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Chizzoti (2006) define a pesquisa como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida e transformá-las em proveito da humanidade.” Esse esforço, segundo o autor, não se trata de um trabalho isolado, mas é o resultado de um esforço coletivo. Assim, o pesquisador está envolto em uma série de etapas no desenvolvimento de sua pesquisa, as quais ele necessita seguir de maneira sistemática e rigorosa a fim de contribuir para uma possível solução para o problema que está sendo pesquisado. Nesse mesmo sentido, para Gil (2007, p.42), a pesquisa é definida “como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. ”

O presente capítulo está dividido em 06 (seis) partes. A primeira apresenta um breve panorama sobre a pesquisa qualitativa, a qual compreende diferentes estratégias de investigação. A segunda traz a pesquisa-ação apresentada através de algumas definições de importantes autores; a terceira tece considerações sobre a ética na pesquisa, bem como os procedimentos éticos que adotamos nesse estudo; na quarta são apresentados os participantes e o contexto de realização da pesquisa, incluindo também algumas considerações a respeito do papel do pesquisador; a quinta aborda os instrumentos de coleta de dados; finalmente, na sexta parte são apresentados os procedimentos de análise de dados.

De acordo com Creswell (2010, p.25)

A seleção de um projeto de pesquisa é também baseada na natureza do problema ou na questão de pesquisa que está sendo tratada, nas experiências pessoais dos pesquisadores e no público ao qual o estudo se dirige.

Nesse sentido, entendemos que as nossas escolhas ao estabelecermos a participação daqueles que estão envolvidos nesse estudo, são advindas da noção de que é imprescindível o empenho de todos na busca de resultados que possam contribuir para a melhoria dos problemas enfrentados no contexto educacional e no mundo do trabalho. Desse modo, apresentamos as nossas escolhas metodológicas, a saber: quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois é de interesse prático. Assim, está centrada na área de Linguística Aplicada, doravante LA, cujo objeto são os processos de ensinar e aprender línguas. A LA é definida por Almeida Filho (2007) como “a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social.” Dessa maneira, verificamos a convergência de sentido entre essas duas vertentes apresentadas, pois ambas estão relacionadas à busca de soluções práticas para os problemas identificados.

Do ponto de vista da forma de abordagem ao problema, é uma pesquisa qualitativa-interpretativista, pois trata da relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, a qual não se traduz em números; quanto ao método adotado, optamos por recorrer à pesquisa-ação. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, são adotados: a análise documental, os questionários e a entrevista semiestruturada com os participantes. Quanto à análise de dados, optamos pela codificação, categorização e triangulação de instrumentos utilizados na coleta de dados.

Na próxima seção serão abordados os pressupostos que norteiam a pesquisa qualitativa.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Quando da decisão sobre a abordagem para embasar esta pesquisa, optamos por considerar o que diz Chizzoti (2006, p.29)

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada (*grounded theory*), estudos culturais etc.

Consoante às alternativas apresentadas pelo autor no âmbito da pesquisa qualitativa, verificamos que essa abordagem vai ao encontro da proposta deste estudo, no

qual buscamos recorrer a alguns métodos qualitativos a fim de nos orientarmos na busca dos resultados para esta investigação.

Corroborando Chizzoti, Creswell (2010) afirma que a pesquisa qualitativa concentra diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Além disso, assevera que essa abordagem é um modo pelo qual se busca entender o sentido que os envolvidos na pesquisa conferem a um problema social ou humano. Nesse sentido, o autor (*op.cit.*, p.208-209) apresenta características da pesquisa qualitativa, dentre as quais destacamos algumas delas:

- Ambiente natural – é o local onde os pesquisadores têm interações face a face com os participantes, permitindo aos pesquisadores experienciar o problema que está sendo estudado.
- O pesquisador como um instrumento fundamental – os pesquisadores vão a campo coletar pessoalmente os dados, utilizando-se de questionários, de observação do comportamento ou de entrevistas com os participantes.
- Múltiplas fontes de dados – a abordagem qualitativa permite que os pesquisadores utilizem múltiplas formas de instrumentos para realizar a coleta de dados, tais como: entrevistas, observações e documentos.
- Análise de dados indutiva – permite que os pesquisadores criem seus próprios padrões, categorias e temas.
- Significado dos participantes – os pesquisadores devem manter o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema que está sendo estudado.
- Interpretativo – um meio pelo qual os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem.

Laville e Dione (1999, p. 43), defendem que o importante é que o pesquisador esteja ciente de que a abordagem escolhida esteja à disposição do objeto da pesquisa. Dessa forma, o que se observa é que a pesquisa qualitativa abrange várias tendências, das quais o pesquisador pode apropriar-se para desenvolver a sua pesquisa.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.16-17) “a pesquisa qualitativa em si mesma, é um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas.” Com isso, esses autores destacam que

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

A pesquisa qualitativa iniciou na Antropologia e na Sociologia e logo alcançou também a Educação. Nesse contexto, o pesquisador assume também o papel de observador, dessa maneira, conforme afirmam Denzin e Lincoln (*op.cit.*), a partir do acesso a uma grande variedade de práticas interpretativas integradas, os pesquisadores conseguirão entender melhor o assunto que está ao seu alcance. Com isso, acreditamos que a decisão por fazer uso dessa abordagem nos possibilita um leque amplo de métodos, os quais servem de suporte para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada.

Na próxima seção será apresentada a natureza da pesquisa, bem como o aporte teórico sobre a pesquisa-ação.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação está inserida no rol das pesquisas designadas como pesquisas ativas, as quais objetivam dar suporte quando existe a necessidade de uma mudança em virtude de uma problemática detectada (CHIZZOTI, 2006).

De acordo com Barbier (2007), a origem da pesquisa-ação é possivelmente vinculada a Kurt Lewin. Entretanto, existem outras fontes que vinculam o início da pesquisa-ação a John Dewey. O trabalho de Lewin teve notório reconhecimento no campo da pesquisa-ação, o qual, mesmo após a sua morte, foi desenvolvido por outros pesquisadores.

Segundo Barbier (*op.cit.*), a pesquisa-ação pode ser enumerada em quatro tipos: *action-research* (pesquisa-ação) diagnóstica; participativa; empírica e experimental. Conquanto existam tipos diferentes de pesquisa-ação, para a finalidade deste estudo, destacamos a pesquisa-ação diagnóstica, a qual tem como objetivo, de acordo com o autor, estabelecer um diagnóstico e recomendar ajustes necessários para sanar o problema diagnosticado.

Similarmente, Stake (2011, p.175), ao discutir sobre pesquisa-ação e autoavaliação, considera que a pesquisa-ação parte da percepção de que algo está errado;

com isso, o pesquisador observa mais atentamente, analisa o problema e busca apoio na tentativa de ajustar aquele problema.

De acordo com Macintyre (2002), todo o processo que envolve a pesquisa-ação é cíclico, quer dizer, nesse processo, cabe a reflexão de maneira constante a perpassar todas as fases do ciclo. Dessa forma, o autor (*op.cit.*, p.8) descreve o que considera como regras ou princípios da pesquisa-ação:

1-escolha um tópico que seja relevante para você no seu contexto; 2- verifique se há literatura de qualidade, recente o suficiente para orientar sua pesquisa; 3- Formule uma pergunta de pesquisa clara, concisa e genuína, e forme categorias para a coleta de dados; 4-planeje uma série de ações específicas para investigar a pergunta; 5-descubra todas as fontes de preconceitos em potencial e tome medidas para reduzi-las; 6-considere cuidadosamente o plano de ação em contexto; 7-analise os achados, e à luz do que se descobriu, avalie cada estágio do processo.

Considerando o exposto, escolhemos a pesquisa-ação para a realização desta investigação por entendermos que pesquisa e ação são termos indissociáveis, quando o pesquisador, diante do objeto a ser pesquisado, precisa envolver-se a ponto de avaliar e refletir antes, durante e depois da ação.

Thiollent (2011, p.55) defende que a pesquisa-ação seja flexível e não siga fases rigorosas. Nesse sentido, o autor afirma que a pesquisa-ação envolve a participação de todos aqueles que estão inseridos no contexto educacional, na tentativa de solucionar os problemas diagnosticados no sistema escolar. Isso posto, Thiollent (*op.cit.*, p.121) destaca que a pesquisa-ação não é limitativa, ou seja, segundo o autor, ela abarca várias áreas e contextos.

Além das fases do ciclo da pesquisa-ação descritas acima, Tripp (2005) considera que a pesquisa-ação no campo educacional deve ocorrer de maneira a promover o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que esses possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino, e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Com isso, o autor considera a pesquisa-ação um ciclo básico, constituído de quatro fases: planejar, agir, monitorar e avaliar.

Para El Andaloussi (2004, p.86)

Na pesquisa ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos

diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns.

Com base nas definições de pesquisa-ação apresentadas, retomamos que esta investigação tem o propósito de analisar e discutir o atual currículo de inglês, parte integrante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso superior tecnológico em Sistemas para Internet de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas a verificar a necessidade de adequação dele aos objetivos e interesses do alunado. Para tanto, esta pesquisa-ação diagnóstica compreende os seguintes participantes: os estudantes que cursam o primeiro e o sexto semestre do referido curso, o coordenador, os professores que ministram as disciplinas técnicas e o mercado de trabalho representado por gerentes e colaboradores.

Assim, o encadeamento das ações propostas pela pesquisa-ação diagnóstica - diagnóstico de um problema e recomendação de medidas para saná-lo, serve de base para, ao final da análise, podermos propor uma mudança no cenário deste estudo.

Para dar prosseguimento, na próxima seção apresentamos algumas considerações sobre a ética na pesquisa.

3.3 A ÉTICA NA PESQUISA

Segundo Schuklenk (2005), por um período da história da ética na pesquisa, as pessoas que participavam dos experimentos eram denominadas sujeitos de pesquisa. No entanto, após o reconhecimento da importância dessas pessoas na pesquisa, elas passaram a ser chamadas de participantes de pesquisa, por considerar relevante a contribuição desses participantes para o êxito do estudo.

O autor destaca ainda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento no qual é exigida a informação prévia dos participantes, garantindo, assim, que se faça cumprir o dever moral de agir eticamente no estudo a ser realizado. Schuklenk (2005, p.36) elucida que após terem sido “informados e esclarecidos”, o consentimento dos participantes com a pesquisa é uma maneira de mostrar que os objetivos da investigação são compartilhados, quer dizer, mostrar que são parte indispensável de um processo, “não apenas instrumentos para um fim.”

Corroborando as informações destacadas, Creswell (2010, p.116) assevera a necessidade de proteção dos participantes por parte daqueles que estão conduzindo o estudo. Esse autor destaca ainda, que os pesquisadores devem estabelecer uma relação de confiança, bem como buscar garantir que seja mantida a integridade dos envolvidos na pesquisa.

Isso posto, para garantir que esta investigação esteja pautada no respeito aos participantes e ao contexto de realização, fizemos o contato com os estudantes do curso superior tecnológico em Sistemas para Internet, os professores e o coordenador do referido curso, além das empresas dos setores ligados à atividade exercida pelos tecnólogos. Esses participantes tomaram conhecimento a respeito dos objetivos da pesquisa, bem como dos dados pessoais e profissionais da pesquisadora, os quais estão descritos de maneira detalhada no TCLE (Apêndice A). Na próxima seção são apresentados o contexto e os participantes do estudo proposto nesta dissertação.

3.4 O CONTEXTO E SEUS PARTICIPANTES

3.4.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Conforme dissemos no capítulo anterior, a Educação Profissional originou-se devido à necessidade de formação específica para atuação no mercado de trabalho, a partir do decreto assinado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha, no ano de 1909. Esta modalidade de ensino abrange 03 (três) níveis: básico, técnico e tecnológico, assim, para a realização deste estudo destacamos o nível tecnológico, o qual corresponde à oferta de cursos de nível superior na área tecnológica.

Com a regulamentação da Educação Profissional no Brasil e a criação do Programa de Expansão da Educação profissional, a partir da assinatura do Decreto No 2.208, de 1997, novas perspectivas foram surgindo no cenário educacional, principalmente no sentido de incentivar a oferta de cursos de graduação tecnológica. Com isso, observamos que o percurso evolutivo da Educação Profissional no Brasil atravessou décadas em busca da consolidação da oferta de ensino público atrelado à formação teórica e prática.

Quadro 5 – Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

1909	Assinatura do Decreto 7.566 em 23 de setembro, pelo Presidente Nilo Peçanha	Criação das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices
1927	Sancionado o Projeto de Fidélis Reis	Oferecimento obrigatório do ensino profissional no Brasil
1937	Assinatura da Lei 378	Transforma as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional
1941	Reforma Capanema	Uma série de leis que remodelam todo o ensino no país: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio
1942	Decreto 4.127, de 25 de fevereiro	Transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias	Escolas Técnicas Federais
1961	Lei 4.024	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente	Urgência na formação de técnicos
1978	Lei 6545	Transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.
1994	Lei 8.948, de 8 de dezembro	Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs, em CEFETs
1997	Decreto 2.208	Regulamentação da educação profissional e criação do Programa de Expansão da Educação Profissional
1999	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica
2004	Decreto 5.154	Integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio
2005	Lei 11.195	Institui que a expansão da oferta da educação profissional ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal
2006	Cursos Superiores de Tecnologia	Lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
2007	Expansão da Rede Federal	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão a Rede Federal

2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2009	Rede Federal de Educação	Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Quadro resumo elaborado pela autora a partir das informações do *site* do MEC²³.

Conforme explicitado no quadro 5, após várias mudanças, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e constitui-se dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET-RJ e de Minas Gerais- CEFET-MG e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

3.4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet

Com a instituição da Lei 11.892, a Escola Técnica Federal de Palmas (ETF-Palmas) integrou-se à Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA), formando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Atualmente, o IFTO conta com 07 (sete) *campi*, distribuídos de norte a sul do estado. O *Campus* Palmas, local de realização deste estudo, tem capacidade para atender mais de 4.000 (quatro mil) estudantes, com infraestrutura em expansão, atua em diversos níveis e modalidades de ensino. Atualmente, a instituição conta com um total de 2.871 alunos matriculados nos cursos ofertados na modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Técnicos Subsequentes, Cursos Superiores de Tecnologia Cursos de Licenciatura, Cursos na modalidade Jovens e Adultos e curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²⁴ 2015-2019 do IFTO, os primeiros Cursos Superiores de Tecnologia (CST) ofertados pelo *Campus* Palmas foram: Construção de Edifícios, Gestão Pública, Sistemas Elétricos e Sistemas para Internet. Atualmente, os CST em Construção de Edifícios e em Sistemas Elétricos

²³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

²⁴ É o documento que norteia as decisões estratégicas de um Instituto Federal (IF), ele deve contemplar o planejamento para o período de 05 (cinco) anos, com metas e objetivos a serem alcançados, além de ações previstas para todos os anos subsequentes a sua implantação.

estão em processo de encerramento. No entanto, conforme o PDI, o CST em Secretariado encontra-se em processo de criação. No quadro 6, apresentamos a relação de cursos ofertados pelo IFTO.

Quadro 6 – Cursos Ofertados pelo IFTO *Campus Palmas*

TÉCNICO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	TECNOLÓGICO	ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU
<ul style="list-style-type: none"> • ADMINISTRAÇÃO • AGRIMENSURA • AGRONEGÓCIO • ELETROTÉCNICA • EVENTOS • INFORMÁTICA • MECATRÔNICA 	<ul style="list-style-type: none"> • AGRONEGÓCIO • GESTÃO PÚBLICA • GESTÃO DE TURISMO • SISTEMAS PARA INTERNET 	<ul style="list-style-type: none"> • TELEMÁTICA
SUBSEQUENTE	LICENCIATURA	
<ul style="list-style-type: none"> • AGRIMENSURA • CONTROLE AMBIENTAL • EDIFICAÇÕES • ELETROTÉCNICA • INFORMÁTICA • MECATRÔNICA • SECRETARIADO • SEGURANÇA DO TRABALHO 	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO FÍSICA • FÍSICA • LETRAS – HABILITAÇÃO^{Telemática} EM LÍNGUA PORTUGUESA • MATEMÁTICA 	
PROEJA	BACHARELADO	
<ul style="list-style-type: none"> • ATENDIMENTO • MANUTENÇÃO E OPERAÇÃO DE COMPUTADORES 	<ul style="list-style-type: none"> • ENGENHARIA CIVIL • ENGENHARIA ELÉTRICA 	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)		
<ul style="list-style-type: none"> • ADMINISTRAÇÃO • AGROECOLOGIA • CONTROLE AMBIENTAL • SECRETARIADO • SEGURANÇA DO TRABALHO 		

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações sobre os cursos ofertados pelo IFTO *Campus Palmas*²⁵.

Para a finalidade deste estudo, adotamos como contexto, o Curso Superior Tecnológico em Sistemas para Internet, do *Campus Palmas* do Instituto Federal do

²⁵ Disponível em <http://www.palmas.ifto.edu.br>.

Tocantins (IFTO)²⁶, integrante do eixo Informação e Comunicação, de acordo o *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (CNCST). Conforme expusemos anteriormente, o CNCST teve sua primeira edição lançada no ano de 2006. A segunda reformulação ampliada desse documento ocorreu no ano de 2010. Para fins de análise do referido documento, adotamos a terceira edição, lançada no ano de 2016, a qual conta com 134 denominações de cursos, estruturados em 13 eixos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)²⁷, o CST em Sistemas para Internet é ofertado na modalidade presencial, com periodicidade semestral e oferta de 60 (sessenta) vagas anuais. Além disso, o curso possui uma carga horária total de 2.260 horas, integralizando o limite mínimo de 6 (seis) semestres e o máximo de 12 (doze) semestres, com aulas de segunda a sexta-feira no turno matutino. Conforme o Organograma Institucional²⁸, esse curso faz parte da Área de Informática, a qual, além do CST, integra o Curso Técnico Subsequente em Informática, o Curso Médio Integrado em Informática para Internet e o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Telemática.

3.4.3 Os Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os professores que ministram as disciplinas técnicas no CST Sistemas para Internet, o coordenador do curso, os estudantes que estão cursando o primeiro e o sexto semestre, e os egressos do curso. Também integram este estudo, a pesquisadora, a qual exerce o papel de professora pesquisadora, além das empresas ligadas ao setor de Tecnologia da Informação da cidade de Palmas, Estado do Tocantins.

Para a seleção desta amostra, quadro 7, utilizamos o critério de intencionalidade, considerando o que aponta Gil (2010, p.153)

Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e

²⁶ O nome da instituição é utilizado neste trabalho conforme o consentimento do diretor do *Campus* através do TCLE (Apêndice B).

²⁷ Aprovado pela Resolução No.13, de 20 de dezembro de 2005, e alterado pela Resolução No. 07, de 12 de novembro de 2007, ambas do Conselho Diretor da Escola Técnica Federal de Palmas, alterado pela Resolução *Ad Referendum* No.11/2015/CONSUP/IFTO, de 3 de junho de 2015, convalidada pela Resolução 27/2015/CONSUP/IFTO, de 25 de junho de 2015.

²⁸ Documento que integra as coordenações de área, vinculadas às Gerências Educacionais do *Campus* Palmas. Informação através do *site* <http://www.palmas.ifto.edu.br>. Acesso em 20. out. 2016.

participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados numa pesquisa-ação.

Assim, entendemos que os envolvidos nesse estudo podem contribuir de maneira a prover informações valiosas acerca do contexto e das ações que compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conforme afirma Augusto-Navarro (2015), esses participantes são apontados como principais fontes de análise de necessidades.

Quadro 7 – Apresentação da Amostra

Amostra	Participantes
Alunos do CST em Sistemas para Internet	24
Egressos do CST em Sistemas para Internet	04
Professores das disciplinas técnicas do CST em Sistemas para Internet	13
Pesquisadora Participante	01
Coordenador do CST em Sistemas para Internet	01
Gerentes de Empresas	03
Colaboradores de Empresas	24
Total	70

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.4 Estudantes do CST – Curso Superior Tecnológico em Sistemas para Internet

No CST em Sistemas para Internet foram selecionadas duas turmas: a turma que estava cursando o primeiro semestre e a turma que estava cursando o sexto semestre de 2016. O que motivou a escolha dessas turmas como participantes desta investigação é que, em conformidade com Augusto-Navarro (2015), os aprendizes são uma das principais fontes de análise de necessidades, por isso, optamos pela participação de estudantes ingressantes no curso, por acreditarmos que eles já trazem consigo uma carga

de necessidades, interesses e fantasias e que, de acordo com Almeida Filho (2012, p.41) essas fantasias merecem ser reconhecidas, pois podem se tornar interesses explicitados. Ademais, o que Augusto-Navarro (*op.cit.*) afirma em relação à participação de pessoas trabalhando ou estudando na situação-alvo, como no caso de alunos recém-egressos ou aqueles que estão cursando o último ano do curso, é que eles podem ajudar a definir melhor a necessidade que se tem em relação à língua.

Conforme o quadro 7, a amostra total foi de 24 alunos participantes; dessa maneira, dos 19 alunos matriculados no primeiro semestre do curso, 16 responderam ao questionário da pesquisa, enquanto na turma que estava cursando o sexto semestre, 08 estudantes consentiram a participação e responderam ao questionário. O contato com os estudantes foi feito com antecedência, para que eles pudessem tomar conhecimento a respeito da realização da pesquisa. Dessa forma, consideramos bastante significativa a participação e o engajamento dos estudantes na realização deste trabalho.

3.4.5 Egressos do CST em Sistemas para Internet

Para efetuarmos o contato com os egressos do curso, recorremos ao setor de Pesquisa Institucional, o qual realizou o levantamento da relação de egressos com o *status* de matrícula concluída referente ao período de 2010 a 2016. Dessa forma, recebemos do referido setor uma relação com o *email* de 12 egressos para que pudéssemos realizar o contato. De um total de 12 *emails* enviados, obtivemos resposta de 04 egressos que leram e assinaram o TCLE (Apêndice E), permitindo a participação na pesquisa. Apesar de insistirmos em realizar o reenvio do *email*, não conseguimos obter outras respostas.

3.4.6 Professores das disciplinas técnicas do CST em Sistemas para Internet

Os professores participantes desta pesquisa são 13 (treze) docentes efetivos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do IFTO *Campus* Palmas. São professores que ministram disciplinas técnicas e que possuem carga horária de trabalho que varia entre 20 horas, 40 horas semanais e 40 horas com dedicação exclusiva. Optamos pela participação dos professores das áreas técnicas do CST para compor este estudo, porque eles também são considerados fonte de análise de necessidades, pois são agentes envolvidos no contexto da pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que a percepção desse grupo em relação às necessidades dos envolvidos na situação-alvo se torna bastante

significativa. Destacamos que um dos professores participantes é coordenador do CST desde o mês de abril de 2016. Dessa maneira, consideramos que obtivemos um número expressivo de professores participantes na realização do presente estudo.

3.4.7 Empresas: dirigentes e colaboradores

As empresas participantes deste estudo estão localizadas na cidade de Palmas. Antes de realizarmos o contato com as empresas, recebemos a indicação por parte de um professor que ministra aulas no CST em Sistemas para Internet e que possui conhecimento a respeito da atuação dessas empresas no mercado de trabalho. Dessa forma, recebemos os nomes de 05 (cinco) empresas que atuam no ramo de tecnologia da informação, das quais poderíamos obter informações a respeito da visão do mercado de trabalho sobre as demandas de uso da língua estrangeira em relação ao profissional formado na área de tecnologia em sistemas para internet.

Realizamos o contato telefônico e solicitamos uma visita às empresas para apresentarmos os objetivos da pesquisa e coletarmos a assinatura no TCLE (Apêndices G e J). No entanto, somente 03 (três) empresas se dispuseram a receber a visita. Posteriormente, fizemos as visitas e procedemos à coleta de dados através da realização de entrevistas com os gerentes e aplicação de questionários aos colaboradores (funcionários), dessa forma, obtivemos a participação de um total 24 informantes. Isso posto, salientamos que as empresas participantes desta pesquisa estão consolidadas no mercado de trabalho, pois possuem uma sólida trajetória de atuação; além disso, desenvolvem a oferta de produtos e serviços na área de tecnologia da informação, tais como: fábrica de *software*, consultoria, suporte técnico e desenvolvimento de tecnologias de automação comercial.

3.4.8 O papel do pesquisador

Barbier (2007, p.81) considera que

A participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração.

Partindo dessa premissa, neste estudo a pesquisadora assume o papel de professora-pesquisadora, por atuar como docente no contexto onde este estudo é realizado.

El Andaloussi (2004, p. 80) afirma que

Quando um pesquisador em educação entra em uma escola e procura com os professores transformar uma situação (mesmo em caso de mudança muito reduzida), seu projeto científico é necessariamente portador de um projeto sociopolítico.

Diante disso, o que pretendemos juntamente com os demais participantes deste estudo é formar parcerias com o propósito de promover mudanças que sejam relevantes e instigantes para todos os envolvidos, principalmente, que suscite nos estudantes o desejo de pôr em prática o aprendizado da língua inglesa tanto no contexto acadêmico quanto no seu ambiente de trabalho.

Quanto ao desenvolvimento do papel do pesquisador, Creswell (2010, p.211) assevera que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes.” Nesse sentido, sob o papel de professora-pesquisadora, ao adentrar o local da pesquisa, embora pertencente ao contexto de realização deste estudo, consideramos que seja imprescindível ter consciência de que a aprovação daqueles que Creswell intitula “os guardiões”, indivíduos do local de pesquisa, seja um dos importantes passos a serem seguidos. Com isso, Bogdan e Biklen (1992, *apud* CRESWELL, *op.cit*, p.212) criaram alguns tópicos que poderão ser usados pelo pesquisador como forma de uma proposta a ser desenvolvida e submetida aos “guardiões”:

- Por que o local foi escolhido para o estudo?
- Quais atividades ocorrerão no local durante o estudo da pesquisa?
- O estudo será perturbador?
- Como os resultados serão relatados?
- O que o “guardião” ganhará com o estudo?

3.4.9 A Professora-Pesquisadora

A professora, e também pesquisadora deste estudo, é docente de língua portuguesa e língua inglesa do ensino básico, técnico e tecnológico do IFTO desde 2009.

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês e é especialista em Letras com ênfase em língua inglesa. Ministra a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês no Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio (EPIEM) e a disciplina de Inglês Técnico no CST em Sistemas para Internet. Foi coordenadora da área de Linguagens e Artes no ano de 2013 e coordenadora do Centro de Línguas de agosto a dezembro de 2014, além de ter atuado como supervisora de curso e professora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além disso, entre os meses de julho e agosto de 2013, foi bolsista da CAPES através da seleção para o PDPI – Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês nos Estados Unidos, do qual teve a oportunidade de participar de uma capacitação na St. John’s University, Nova Iorque, pelo período de seis semanas.

A pesquisadora participa dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: NUPLA – Núcleo de Pesquisas em Linguagens e Artes, constituído por pesquisadores do IFTO *Campus* Palmas, além de discentes do curso de Letras; Inglês de Abordagem Instrumental na Formação de Discentes, constituído por duas pesquisadoras e três discentes do IFTO; e Ensino de Línguas na Educação Profissional e Tecnológica, constituído por seis pesquisadoras e uma estudante.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando as características da pesquisa qualitativa e suas múltiplas possibilidades de utilização de fontes de coleta de registros, os instrumentos utilizados nesta investigação são: análise documental, anotações de campo, questionários e entrevista semiestruturada.

3.5.1 Análise documental

Para compor a análise documental deste estudo, utilizamos o PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, a fim de serem levantadas a finalidade e as necessidades do curso, bem como o perfil de competências do tecnólogo, de acordo com Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, enfatizamos que, conforme Augusto-Navarro (2015) aponta, os documentos também podem ser

considerados fontes de análise de necessidades, tanto aqueles que fazem parte da profissão quanto da vida acadêmica dos aprendizes.

3.5.2 Anotações de campo

Caracterizadas como observações qualitativas, as anotações de campo, de acordo com Creswell (2010, p.214) são registros sobre o comportamento e as atividades dos participantes no local de pesquisa. O autor afirma que essas anotações podem ser registradas de maneira não estruturada ou semiestruturada.

As anotações de campo do estudo relatado nesta dissertação foram realizadas a partir da observação de fatos e indagações feitas no decorrer da pesquisa, pela pesquisadora, que é professora de inglês nesse Instituto. Assim, no desenvolvimento dos demais instrumentos de coleta, foram feitos registros durante todo o trabalho de campo, porém não utilizamos uma seção específica para as anotações de campo na análise. Com isso, entendemos que as anotações servem de base para subsidiar esta pesquisa.

3.5.3 Questionários

Para Gil (2007) o questionário é definido como uma técnica de investigação na qual, a partir da elaboração de questões apresentadas por escrito às pessoas, procura-se obter o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. De acordo com o autor, existem vantagens e limitações na aplicação do questionário. Dentre uma série de vantagens elencadas por esse autor, destacamos que o uso dessa técnica permite atingir grande número de pessoas. Por outro lado, uma das limitações é que não há garantia de que a maioria das pessoas faça a devolução do questionário devidamente preenchido.

Para a construção dos questionários utilizados na coleta de registros deste estudo, retornamos aos objetivos da pesquisa, de modo que pudéssemos traduzi-los em questões específicas. Nesse sentido, optados pela utilização de questões abertas e fechadas, pois, conforme aponta Gil (*op.cit.*), as questões abertas são convenientes no sentido de “não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas.” No entanto, as questões fechadas são apresentadas por um conjunto de alternativa de respostas de maneira que o respondente possa optar pela melhor resposta de acordo com a sua situação ou ponto de vista.

Assim sendo, buscamos, em consonância com os pressupostos teóricos apresentados por Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998), elaborar questionários focalizando os componentes fundamentais para a análise de necessidades. Desse modo, organizamos os questionários (Q) conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Questionários aplicados aos participantes da pesquisa

Q1 – Estudantes do primeiro semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação • Levantamento de interesses e necessidades
Q2 – Estudantes do sexto semestre	
Q3 – Egressos	
Q4 – Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação • Importância e necessidade da oferta de LI no CST • Atividades necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno • Participação na elaboração do PPC
Q5 – Empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do colaborador • Tarefas que desempenha no trabalho • Experiência na LI • Uso da LI nas atividades desempenhadas no trabalho

3.5.4 Entrevistas

De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista pode ser classificada em Estruturada, Semiestruturada e Livre. Para o nosso estudo, optamos pela modalidade de entrevista semiestruturada, pois, de acordo com os autores (*op.cit.*), trata-se de um modelo de entrevista mais flexível quanto à verbalização do pensamento do entrevistado; com questionamento mais profundo e, também, mais subjetivo, levando tanto o entrevistador (pesquisador) quanto o entrevistado (participante) a uma relação mútua de respeito e confiabilidade.

Dentre as diversas técnicas adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação, Gil (2010, p.153) afirma que a técnica mais usada é a entrevista aplicada de forma coletiva ou individual. O autor explica que ao contrário de técnicas que se caracterizam pela

padronização, a pesquisa-ação procura dar preferência aos procedimentos flexíveis, considerando as mudanças que podem ocorrer no processo de elaboração e aplicação dos instrumentos.

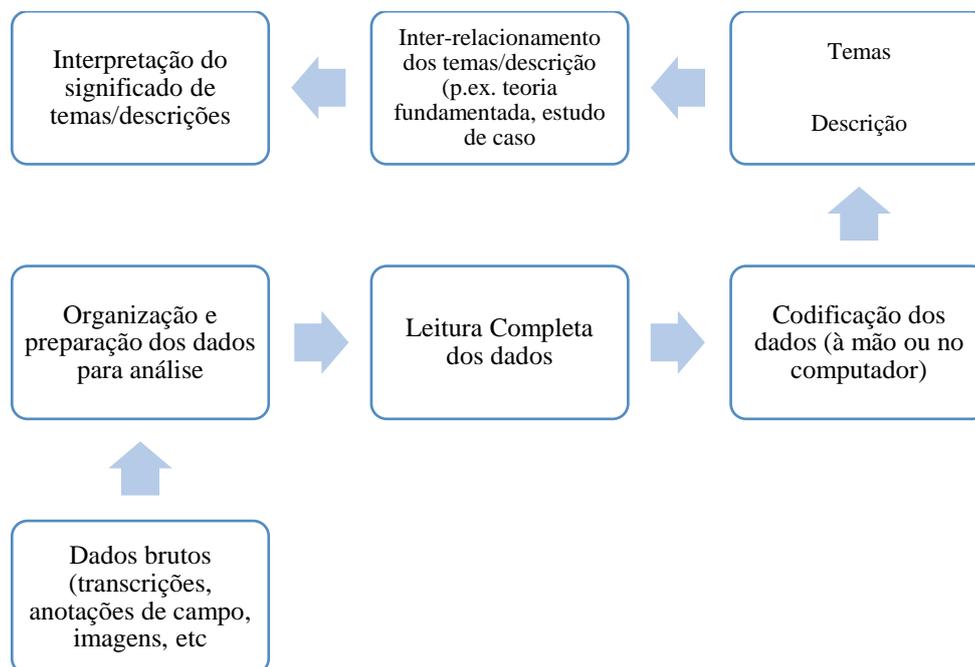
Gil (2007, p.117) define a entrevista como “uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Nesse sentido, o autor acrescenta que se trata de uma técnica bastante útil porque possibilita a obtenção de informações a respeito daquilo que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam.

Isso posto, optamos pelo uso da técnica da entrevista por considerarmos a importância da interação direta com os participantes, permitindo que a pesquisa transcorresse de forma dinâmica. Desse modo, com base na amostra apresentada, optamos por realizar as entrevistas com os seguintes participantes: 02 (dois) professores, o coordenador do curso e 03 (três) dirigentes de empresas. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2016, em dias distintos.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Considerando que a análise de dados em uma pesquisa qualitativa deve ser uma constante, quer dizer, torna-se imprescindível que o pesquisador faça a análise dos dados coletados desde o início da pesquisa. Como sugestão para a realização da análise de dados qualitativos, Creswell (2010, p.218) apresenta alguns passos que vão auxiliar o pesquisador a observar a análise de dados do específico para o geral, abarcando níveis múltiplos de análise, conforme a figura 8.

Figura 8 – Análise de dados na pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Creswell (2010, p. 218).

Segundo Creswell (*op.cit.*), cada um dos estágios contidos na figura 8 nem sempre são apresentados nesta ordem e, embora a figura possa sugerir uma abordagem hierárquica, de baixo para cima, o autor entende que essa abordagem seja mais interativa na prática. Nesse sentido, ele sugere que o pesquisador siga alguns passos, os quais apresentamos resumidamente: no primeiro, o pesquisador precisará organizar e preparar os dados para a análise, isso inclui transcrever as entrevistas, escanear o material e digitar as anotações de campo. No segundo, o pesquisador deverá ler todos os dados a fim de que possa conseguir obter um diagnóstico geral das informações. No terceiro passo, o pesquisador precisará iniciar uma análise detalhada com um processo de codificação, o qual consiste em organizar o material em blocos de texto antes de conferir sentido às informações. O quarto sugere que o pesquisador utilize a codificação a fim de que possa gerar uma descrição do local ou das pessoas, bem como das categorias e temas para análise. Já no quinto passo, o pesquisador informará como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa. Por fim, no último passo para a análise dos dados o pesquisador fará uma interpretação no sentido de extrair um significado dos dados.

Com base nesse contexto, é importante ressaltar que dentre os estágios destacados para a análise de dados, a validação da precisão da informação é um dos que perpassa desde a organização e preparação dos dados para análise, até a interpretação do

significado de temas/descrições. Nesse sentido, Creswell (2010, p.224) assevera que a validade qualitativa está relacionada ao emprego de alguns procedimentos, dos quais o pesquisador verifica a precisão dos resultados.

3.6.1 Codificação e Categorização

A técnica da teoria fundamentada sugere determinados procedimentos de codificação, os quais consistem em conceitualizar e reduzir os dados, elaborar categorias e relacionar (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Destacamos 03 (três) fases do processo de codificação sugeridas por Strauss e Corbin (2008): aberta, axial e seletiva.

A codificação aberta é um processo analítico no qual ocorre a identificação dos conceitos. Esse tipo de codificação é denominado “aberta” porque, para revelar, nomear e desenvolver conceitos, o pesquisador precisa abrir o texto, a fim de evidenciar pensamentos, ideias e significados contidos nele. Trata-se de separar os dados em partes distintas, examiná-los e compará-los em busca de semelhanças e diferenças, para, posteriormente agrupá-los com base em conceitos mais abstratos, denominados “categorias”. No processo de codificação, uma categoria equivale a um fenômeno, isto é, um problema, uma questão ou um acontecimento determinado como algo importante para os informantes; esse fenômeno possui a capacidade de explicar o que está acontecendo (STRAUSS e CORBIN, *op.cit.*).

A codificação axial consiste em relacionar categorias às suas subcategorias, ou seja, as categorias que foram geradas na codificação aberta, passam por uma etapa de refinamento. Strauss e Corbin (2008, p. 124) apontam que as subcategorias também são caracterizadas como categorias, no entanto, diferentemente das categorias que buscam fazer a representação do fenômeno, elas têm a função de responder questões (quando, onde, por que, quem, como e com que consequências) que possibilitem explorar o conceito com maior profundidade. Isso posto, os autores argumentam que codificação axial e aberta são ações que ocorrem juntas e de maneira natural.

A codificação seletiva é definida como o processo de integração e de refinamento da teoria. Nesse processo, há uma integração das categorias identificadas ao longo da análise e que passam a ser organizadas em torno de uma categoria central. De acordo com Strauss e Corbin (*op.cit.*), a categoria central pode aparecer com base na lista

de categorias existentes. Dentre os critérios para a escolha de uma categoria central fornecidos por Strauss (1987) citado por Strauss e Corbin (2008, p.146) está o critério que aponta que uma categoria central “deve aparecer frequentemente nos dados. Isso significa que em todos os casos, ou quase todos, há indicadores apontando para este conceito.” Com isso, os autores (*op.cit.*,p.147) sugerem que os iniciantes na tarefa de análise de dados selecionem uma ideia como categoria central e depois relacionem outra categoria àquela ideia central.

3.6.2 Triangulação

O método da triangulação, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 19), é utilizado como uma alternativa à validação dos dados. Conforme esses autores, trata-se de um método capaz de refletir uma tentativa de garantir uma intensa compreensão do fenômeno em questão.

De acordo com Flick (2009, p. 32), a triangulação está no âmbito dos avanços e tendências metodológicas atuais da pesquisa qualitativa, assim, apresenta-se como uma forma de concentrar vários métodos a fim de colocá-los no mesmo grau de importância. Assim sendo, decidimos por triangular os dados resultantes dos instrumentos coletados (análise documental, anotações de campo, entrevistas e questionários) para obtermos uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

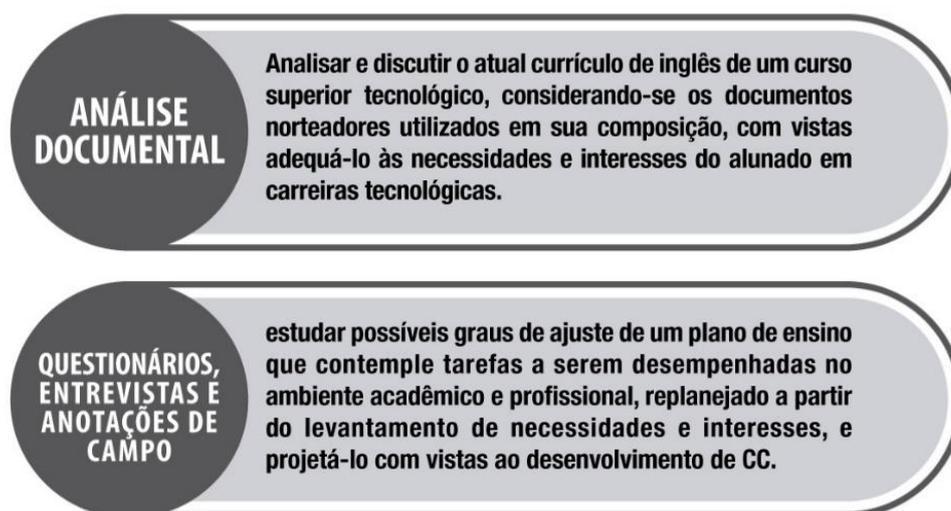
No próximo capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é realizar a análise e discussão dos dados provenientes da aplicação dos instrumentos utilizados na coleta, conforme expusemos no capítulo anterior, a saber: documentos, anotações de campo, questionários e entrevistas. Os questionários e as entrevistas foram aplicados aos alunos, professores das áreas técnicas, coordenador e egressos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, além dos gerentes e colaboradores das empresas que representam o mercado de trabalho, principais métodos e fontes para a análise de necessidades, apontadas por Dudley-Evans e St John (1998, p.132)

Para Gil (2007, p.167), o objetivo da análise é organizar e sintetizar os dados de modo que fundamentem as respostas para o problema explicitado. Dessa maneira, optamos por organizar a nossa apresentação e discussão dos dados, relacionando os instrumentos aos objetivos da nossa pesquisa, conforme a figura 9.

Figura 9 – Objetivos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados



A primeira parte dessa análise busca destacar a composição do currículo de inglês, parte integrante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de um curso superior tecnológico de uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, fazendo a relação desse instrumento com o nosso primeiro objetivo de pesquisa. Em

seguida, buscamos relacionar os dados gerados através dos questionários, entrevistas e anotações de campo com o nosso segundo objetivo de pesquisa.

Finalmente, partindo da análise de necessidades e da nossa interpretação dos dados, buscamos evidenciar um estudo comparativo, relacionando o que tem de real e o ideal em termos de um planejamento direcionado para o ELFE em contexto tecnológico.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Apresentamos nesta subseção as informações relacionadas ao PPC do CST em Sistemas para Internet e os documentos norteadores utilizados na composição desse instrumento de pesquisa.

4.1.1 Da análise do PPC do CST em Sistemas para Internet

O PPC²⁹ do CST em Sistemas para Internet é um documento institucional elaborado por uma equipe de profissionais da instituição e aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP). A primeira versão do PPC foi lançada no ano de 2005, quando o Instituto Federal do Tocantins *Campus* Palmas ainda era Escola Técnica Federal de Palmas; dessa forma, enfatizamos que para cada curso ofertado pelo IFTO há um PPC, no qual constam informações como histórico da instituição de ensino, justificativa para a oferta do curso, objetivos – geral e específico, organização e desenvolvimento curricular, perfil profissional do egresso, entre outras.

Conforme dissemos no capítulo anterior, os documentos também são considerados fontes de análise de necessidades, dessa forma, entendemos que o desenvolvimento do trabalho docente no contexto de ensino e aprendizagem deve ser conduzido segundo as orientações observadas no documento em questão. Para tanto, a nossa análise baseia-se no PPC do CST em Sistemas para Internet, cuja versão foi alterada e convalidada no ano de 2015. Optamos pela análise desse documento por julgarmos que ele seja a parte basilar para entendermos como está configurada a proposta curricular de ensino da língua inglesa nesse contexto.

²⁹ Documento disponível em <https://palmas.ifto.edu.br/index.php/component/content/article?id=229>. Acesso em: 01 Ago. 2016.

Para darmos início à nossa análise, destacamos o item que trata sobre a justificativa para a oferta do curso.

A cadeia produtiva no Estado é formada, predominantemente, pelos setores da carne, couro, leite, vestuário, fruticultura, piscicultura, móveis, construção civil, agricultura e turismo. Nestes setores, as empresas apontam a qualificação profissional, a mão-de-obra e a rotatividade como os maiores complicadores de gestão. **A maioria das empresas não realiza qualificações específicas por dificuldade em encontrar profissionais para tal tarefa ou instituições que consigam atender a toda a demanda da região** (IFTO, 2015, p.12, Grifo nosso).

Observamos que a oferta do curso é caracterizada, principalmente, por uma demanda do mercado de trabalho que resulta em uma necessidade do aprendiz em relação à sua formação para atuar como tecnólogo, e que deve ser considerada no planejamento de um curso de ELFE. Nesse sentido, concordamos com Terenzi (2014, p.130) a respeito da relevância em considerar as expectativas do mercado de trabalho em relação à formação do profissional que atuará nesse contexto.

Em seguida, selecionamos do PPC os objetivos do curso em relação à formação dos futuros profissionais que estão inseridos na situação-alvo.

O curso visa formar profissionais capazes de desenvolver competências associadas à **gerência e ao desenvolvimento de sistemas para internet**. Propõe mesclar **conhecimentos teóricos e atividades práticas, enfocando as técnicas, metodologias apropriadas, e linguagens aplicadas às atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas para internet ao desenvolvimento de *websites***. Os profissionais formados atuarão na área de desenvolvimento de sistemas para internet, podendo exercer atividades como **desenvolvedor de sistemas para internet, gerente de projetos e administrador de *websites* em empresas privadas ou estatais**. O objetivo deste curso é prover os conceitos e práticas necessários ao desenvolvimento de aplicações na WEB. O curso tem uma abordagem fortemente prática com aulas práticas em laboratório (IFTO, 2015, p.16, Grifo nosso).

Com relação aos objetivos, o documento mostra que os conhecimentos teóricos e práticos devem estar alinhados. Nesse mesmo sentido, entendemos que as atividades em destaque, que serão desempenhadas pelos profissionais, também precisam estar em concordância com os conteúdos e tarefas propostos no planejamento das disciplinas que compõem o currículo do curso, em nosso caso, a disciplina de língua inglesa, foco do nosso estudo.

Após explicitarmos os objetivos do curso, colocamos em destaque um outro item do PPC que diz respeito ao perfil profissional do egresso. Conforme o documento, o profissional formado em Sistemas para Internet estará apto a desempenhar várias funções, dentre elas destacamos aquelas cujos verbos são utilizados com maior frequência e que estão em conformidade com as competências e atividades que o profissional irá desempenhar no mercado de trabalho, de acordo com os objetivos do curso.

projetar, desenvolver e gerenciar *websites*;
projetar sistemas de *software* utilizando ferramentas de apoio;
desenvolver aplicações dinâmicas para ambiente *WEB*;
desenvolver serviços *WEB* e de suporte para comércio eletrônico;
gerenciar projetos de desenvolvimento de *software*;
projetar e implantar bancos de dados;
gerenciar bancos de dados;
desenvolver aplicativos computacionais aplicáveis à Internet;
desenvolver atividades de Analista de Negócios para a Internet;
desenvolver estratégias e soluções em Marketing para Internet;
avaliar e gerenciar a operação e a manutenção de portais da Internet;
avaliar o impacto das atividades da tecnologia no contexto social e ambiental;
avaliar a viabilidade econômica de projetos para Internet;
comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica (IFTO, 2015, p.17-18, Grifo nosso).

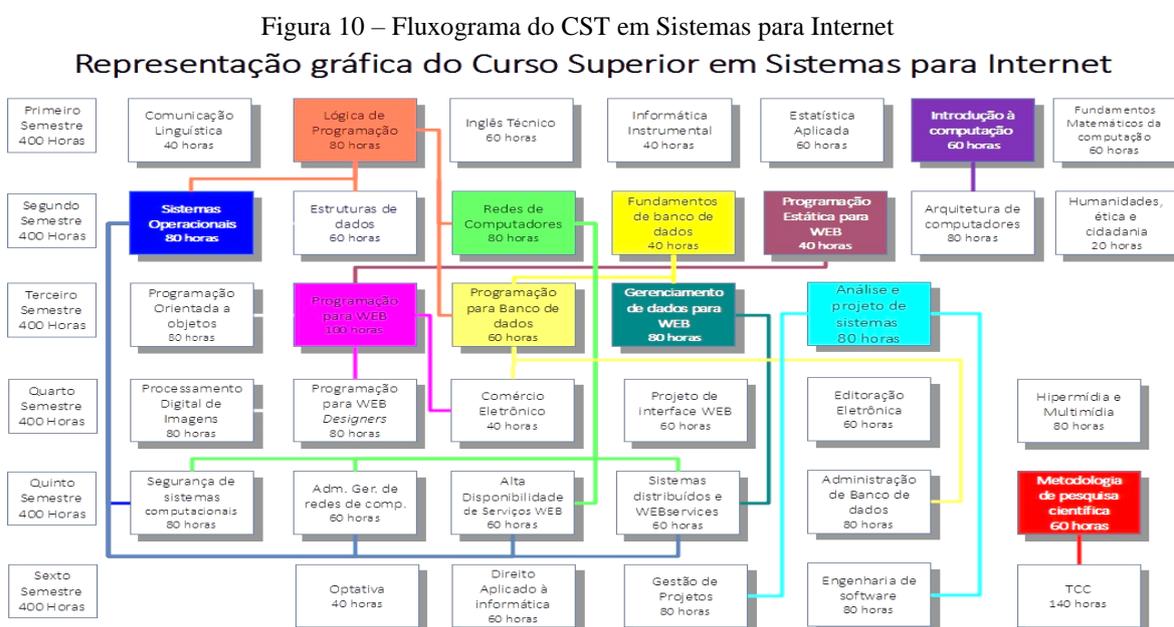
Por último, destacamos a função relacionada ao ato comunicativo, através da qual o tecnólogo deve “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.” Constatamos que não há uma reiterada ocorrência dessa função nos objetivos do curso, e que o documento não aponta a comunicação como um ato multifuncional, pelo contrário, limita-o às formas escrita, oral e gráfica. De acordo com o glossário de LA (PPGLA/UnB) comunicação é

o ato multifuncional, multimodal e multicanal contínuo de tecer sentidos com outros através da interação social para a finalidade de, entre outras coisas, informar, indagar, desconstruir manipulações ou enganos, apresentar-se ou apresentar pessoas, de mostrar ou construir identidades, de manifestar poder, de estabelecer bases de acordos, de conhecer e representar o mundo. Através da comunicação pode-se aprender (adquirir) melhor uma nova língua (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA).

A partir da definição apresentada através do glossário de LA, observamos que a comunicação não é limitada ao fato de dizermos algo a alguém, pois não se trata de uma ação unilateral. Ela envolve interação entre os participantes do ato comunicativo, de modo que eles possam estabelecer acordos. Isso posto, considerando o ambiente de trabalho e todas as funções que o profissional de Sistemas para Internet deverá desempenhar, há que

se destacar a comunicação como uma operação que perpassa as demais ações, motivando o desenvolvimento efetivo da aprendizagem de uma nova língua. Portanto, salientamos que, embora a função relacionada à comunicação dê destaque às formas escrita, oral e gráfica, o PPC não indica qual (quais) língua (s) deve (devem) ser utilizada (s) como meio de comunicação, considerando que o currículo do curso contempla as disciplinas de Comunicação Linguística e Inglês Técnico.

Levando isso em consideração, buscamos destacar nesta parte da nossa análise, como se configura a relação dos objetivos do curso com a sua organização curricular, tendo como foco a disciplina Inglês Técnico. Para tanto, apresentamos a figura 10 que representa o currículo do curso.



Fonte: IFTO (2015, p.24).

Para tanto, apresentamos na figura 10 o fluxograma do curso. A disciplina Inglês Técnico é ofertada no primeiro semestre do curso, com carga horária de 60 horas e com 03 aulas semanais. Salientamos que a disciplina é ofertada nesses moldes desde quando o curso foi implantado na instituição, quer dizer, a disciplina não passou por alterações em sua carga horária, nem tampouco no plano, considerando o documento criado em 2005 e o documento alterado em 2015.

Partindo dessa descrição e refletindo em termos de nomenclatura, analisamos que a disciplina recebe a denominação de “Inglês Técnico” como referência ao ensino de inglês instrumental. Nesse sentido, retomamos um dos mitos apontados por Ramos (2005, p.117) de que “Instrumental é Inglês Técnico”. Segundo a autora, tal associação está

relacionada à adesão das Escolas Técnicas, hoje Institutos Federais de Educação, ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental, a exemplo do que ocorreu em universidades brasileiras no início dos anos 80. Além disso, a autora enfatiza que esse mito pode estar relacionado à inserção de assuntos das áreas de especialidade na composição dos conteúdos programáticos dos cursos.

Isso posto, refletimos, conforme Terenzi (2014, p.102), que o termo “técnico” usado para denominar a disciplina esteja relacionado aos interesses das áreas específicas, considerando o ensino técnico e tecnológico ofertado pelos institutos federais. Concordamos com a autora e acrescentamos que, a exemplo de outras disciplinas apresentadas no PPC do curso (Lógica de Programação, Redes de Computadores e Sistemas Operacionais), bem como a exemplo do CST em Gestão de Turismo³⁰, a disciplina poderia ser designada “Língua Inglesa”, pois essa denominação especifica disciplina e o conteúdo ministrado no curso, o que evitaria confusão no que se refere à terminologia e ao tipo de ensino adotado para a disciplina.

Conforme dissemos anteriormente, a disciplina é ofertada no primeiro semestre e é caracterizada como uma das disciplinas obrigatórias do curso. Dessa maneira, julgamos imprescindível trazer para a nossa análise como o “Inglês Técnico” se apresenta no contexto da organização curricular do CST em Sistemas para Internet.

Na descrição do plano da disciplina (plano de ensino), quadro 9, observamos que não há uma ementa, ou seja, um resumo dos pontos principais que serão abordados no curso. O documento é dividido, inicialmente, nos itens competências, habilidades e bases tecnológicas. Observamos que esses são os itens que possuem uma quantidade maior de informações, com isso, decidimos por focalizar melhor essa parte do documento, tendo em vista que os demais itens contêm apenas a bibliografia básica e complementar.

Quadro 9 – Plano da Disciplina Inglês Técnico

Competências	<p><u>Compreender técnicas de leitura e interpretação de Inglês Técnico/Instrumental.</u></p> <p>Aplicar os conhecimentos das <u>técnicas de leitura e escrita de Inglês Instrumental</u> aos <u>textos técnicos</u> da área de Informática.</p>
--------------	--

³⁰ Curso Superior Tecnológico ofertado pelo IFTO *Campus* Palmas, autorizado para funcionamento através da Resolução No.29/2013/CONSUP/IFTO. Nesse curso, a disciplina de língua estrangeira ofertada é denominada “Língua Inglesa”. Informação a partir do *site* <http://www.palmas.ifto.edu.br>.

Habilidades	<p><u>Ler e interpretar</u> textos técnicos, manuais, datasheets, utilizando as <u>estratégias</u> que facilitam a <u>leitura e compreensão</u> sem que a tradução total seja necessária.</p> <p><u>Redigir textos técnicos</u> em nível básico.</p>
Bases Tecnológicas	<p>Levantamento das situações em que o conhecimento específico da Língua Inglesa permitirá ao aluno desempenhar com eficácia a função linguística de <u>leitura e interpretação e escrita</u>.</p> <p><u>Leitura e interpretação de textos autênticos</u> retirados das próprias fontes de informação.</p> <p><u>Composição de textos escritos</u> a serem utilizados em desenvolvimento de websites.</p> <p>Utilização da <u>análise</u> de textos, gráficos e ilustrações, do acionamento do conhecimento prévio do aluno para chegar à <u>interpretação</u> dos textos técnicos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do PPC do CST em Sistemas para Internet.

Destacamos no quadro 9 uma parte do plano da disciplina Inglês Técnico na qual evidenciamos a recorrência de termos que centralizam as habilidades de leitura e escrita. Conforme expusemos anteriormente, verificamos que a associação Inglês Técnico/Instrumental reforça o mito apontado por Ramos (2005), sobre o qual é comum dizer que Instrumental é Inglês Técnico. Nesse mesmo sentido, segundo a autora, o mito de que instrumental é leitura, é considerado o mais comum no Brasil.

Corroborando as informações anteriores, observamos que esta parte do PPC focaliza o desenvolvimento da habilidade de leitura, pois são destacados termos como “compreender técnicas de leitura e interpretação”, “ler e interpretar textos técnicos” e “desempenhar com eficácia a função linguística de leitura.” Além disso, destacamos que há referência à habilidade de produção escrita como em “composição de textos escritos a serem utilizados em desenvolvimento de *websites*.” Com isso, verificamos que para a elaboração do plano da disciplina, foram utilizadas apenas duas habilidades, o que nos leva a inferir que a perspectiva institucional em relação às necessidades dos aprendizes na vida acadêmica e profissional, resume-se às habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que o PPC não apresenta registros de análise de necessidades realizada desde a criação do curso.

Considerando as características destacadas na análise do plano da disciplina Inglês Técnico, trazemos para a discussão a respeito desse documento, o posicionamento de Almeida Filho (2008) no que concerne às especificidades do ensino “técnico” das línguas. Segundo o autor, o ensino instrumental/ELFE deve considerar outras habilidades sem que haja a predominância de uma habilidade, ou seja, o autor não recomenda que as habilidades sejam trabalhadas isoladamente.

De acordo com Guimarães (2015, p.39) as habilidades em um planejamento de língua estrangeira devem estar integradas, considerando-se as atividades desempenhadas pelos aprendizes em diferentes contextos. Entendemos que a “escolha” de uma ou mais habilidades é decorrente da análise de objetivos, pois é a partir dos recortes linguísticos situados nos diferentes contextos que as habilidades emergem.

Sobre essa questão, para Augusto (1997), um curso instrumental de língua estrangeira não precisa ser centralizado em uma única habilidade, no entanto, caso a ênfase seja dada a uma determinada habilidade, mesmo assim, o trabalho com as demais habilidades não deve ser negligenciado. Com base nessa pressuposição, a autora (*op.cit.* p.11) acrescenta que

Há de se considerar que sobretudo alunos envolvidos no ambiente acadêmico precisam adquirir um nível de proficiência, no mínimo básico, em todas as habilidades, ou seja, necessitam ler livros, artigos, mensagens no correio eletrônico, redigir artigos, resumos, relatórios, formulários, mensagens via “internet”, ouvir palestras e eventualmente comunicar-se verbalmente, quando recebem visitantes estrangeiros, ou visitam outros países para o desenvolvimento de suas pesquisas, ou ainda ao apresentar trabalhos em congressos internacionais. Conseqüentemente, é necessário atentar para esse universo particular de interesses na elaboração de cursos instrumentais de línguas para aprendizes com esse perfil e desenvolver cursos instrumentais que objetivam abrir possibilidades para o alcance dessas necessidades.

Acreditamos que todas as características apresentadas pela autora, no que se referem às tarefas que devem ser desempenhadas pelos estudantes que estão inseridos no contexto acadêmico, precisam ser consideradas, especialmente no plano da disciplina, documento no qual são definidos os objetivos em relação aos interesses dos alunos. Assim, entendemos que tanto na elaboração do plano, quanto na escolha e preparação de materiais, é necessário que haja o envolvimento de professores e da instituição como um todo, não deixando de considerar, conforme expusemos no capítulo teórico, as necessidades, lacunas e desejos dos alunos.

Nesse ponto, julgamos oportuno trazer para a nossa análise e discussão, um dos objetivos específicos do curso, o qual foi explicitado anteriormente, “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.” Considerando que nesse objetivo o destaque esteja nas formas “escrita”, “oral” e “gráfica”, buscamos comparar a frequência com que esses termos são mencionados no plano da disciplina. Dessa forma, constatamos 04 (quatro) ocorrências de termos relacionados à habilidade de leitura. Quanto à forma gráfica, verificamos apenas 01 (uma) ocorrência, “utilização da análise de textos, gráficos e ilustrações...” Por outro lado, não verificamos a existência de nenhum termo que tenha relação com a utilização da habilidade oral, contradizendo o que foi exposto como um dos objetivos específicos do curso. Outra característica do plano da disciplina diz respeito à utilização de “estratégias que facilitam a leitura e compreensão”, porém, essas estratégias não são apresentadas no documento.

Com relação ao uso de estratégias de leitura, retomamos Ramos (2005); Augusto-Navarro (2008) e Terenzi (2014) que asseveram que o ensino de inglês instrumental ou para fins específicos tem sido erroneamente interpretado em âmbito nacional como sinônimo de estratégias de leitura. Concordamos com as autoras e acreditamos que essa visão de ensino precisa ser desconstruída para que ocorram mudanças no ensino e aprendizagem de inglês, tendo em vista as demandas que estão surgindo, principalmente em razão das necessidades no cenário de cada carreira.

A partir dessas considerações, e tomando como base o plano da disciplina que estamos analisando, observamos a existência de duas forças que se apresentam como o real e o ideal. O que temos de real é a configuração de um plano de disciplina que focaliza o trabalho com duas habilidades, leitura e escrita. Contudo, conforme o levantamento que fizemos nas duas versões do PPC (2005/2015)³¹, o documento foi elaborado e revisado com base na visão de que

O Curso de Graduação Tecnológica em Sistemas para Internet foi concebido para **preparar profissionais aptos a atuarem em um mercado promissor**, que relaciona **tecnologia e negócios** como fatores imprescindíveis para o desenvolvimento do Estado do Tocantins. Com esse intuito, o projeto do curso contempla um conjunto de unidades curriculares que enfatiza **o conhecimento técnico associado à teoria** necessária para o saber fazer de forma consistente e criativa. Salienta-se que essa concepção de curso emergiu a partir das

³¹ Versões disponíveis em <http://palmas.ifto.edu.br>.

reflexões de profissionais docentes quanto às necessidades percebidas em relação ao mercado de trabalho (IFTO, 2015, p.15, Grifo nosso).

Notamos que a concepção do curso aponta como principal finalidade a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, por isso são enfatizados termos como “mercado promissor”, “tecnologia e negócios”, “conhecimento técnico.” Do nosso ponto de vista, ao projetarem um curso com essas características, os profissionais docentes e os demais envolvidos, além de refletirem a respeito das necessidades relacionadas ao contexto de atuação dos tecnólogos, também precisam refletir sobre as necessidades de aprendizagem do aluno. Além disso, os profissionais que irão atuar na área de tecnologia da informação (TI) terão a oportunidade de trabalhar em um setor que está em constante expansão e que necessita de profissionais qualificados para desempenhar as funções demandadas pelas empresas públicas e privadas.

Diante do que foi exposto, analisamos que, o que temos de real em relação ao ensino da língua inglesa no contexto desta investigação, é um curso no qual a língua estrangeira é ofertada seguindo uma metodologia que era utilizada no início da década de 80, como influência da implantação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Isso posto, ao levarmos em conta os objetivos elencados no PPC do CST em Sistemas para Internet e o plano da disciplina Inglês Técnico, podemos concluir que o documento necessita passar por ajustes, pois observamos que não houve uma política pedagógica no sentido de examinar as definições de necessidades, e planejar, conforme aponta Ramos (2005, p.118), levando em consideração as “mudanças no panorama de ensino-aprendizagem instrumental de inglês”.

Segundo as ponderações da autora (*op.cit*), existem demandas no mundo acadêmico que requerem adequações. Antes, a metodologia de ensino nas universidades tinha como foco a habilidade de leitura através da utilização de textos retirados de jornais, revistas e livros. Hoje, com as novas tecnologias, verificamos que os alunos são expostos a situações que exigem deles uma habilidade voltada para a leitura de textos publicados em periódicos, em artigos de revistas especializadas, de *sites*, *blogs*. Além disso, no mundo acadêmico existe a necessidade de realizar tarefas que demandam a escrita de *abstracts*, a exigência de uma competência comunicativa que permita ao aprendente apresentar trabalhos de pesquisa em congressos internacionais, participar de palestras, de programas de intercâmbio em países de língua inglesa, etc. Nesse sentido, notamos que existem demandas de uso da língua-alvo que não devem se limitar à leitura e interpretação

de textos técnicos. Entretanto, o PPC do curso que estamos analisando nesta dissertação contempla um plano de disciplina de língua estrangeira que, ao nosso ver, é limitado e apresenta inconsistências que dificultam, inclusive, o planejamento que deve ser feito pelo professor.

Para Terenzi (2014, p.109) “o conteúdo programático tem a finalidade de orientar o professor em relação às necessidades dos aprendizes e demandas de sua atuação profissional.” Considerando o que é apontado pela autora, verificamos que na parte relacionada ao conteúdo da disciplina “Bases Tecnológicas”, existem referências à prática de leitura e interpretação, no entanto, não constatamos nenhuma referência aos gêneros que podem ser explorados, considerando os objetivos do curso.

Em contrapartida, a força que acreditamos se apresentar como ideal para o planejamento do qual estamos discutindo está relacionada à proposta de um curso de ELFE que considera as especificidades de uma carreira. Nesse sentido, concordamos com Ramos (2013) a respeito da necessidade de atenção em relação aos contextos de atuação do futuro profissional, e que seja verificado o que precisa ser feito naquele contexto, a fim de qualificar aquele profissional a trabalhar conforme a habilidade fundante.

Diante do que expusemos, refletimos sobre a importância de uma definição quanto à natureza do curso o qual estamos estudando, pois, de acordo Almeida Filho (2012, p.43), um curso do tipo geral, para fins não óbvios, cabe aos aprendizes que evidenciam possuir “interesses, fantasias ou nenhuma delas”. Por outro lado, o autor afirma que um curso instrumental ou para fins específicos direciona-se às turmas que possuem um perfil de necessidades específicas ou interesses localizados.

Para a definição da natureza do curso, entendemos, conforme expusemos anteriormente, que o ponto de partida seja a análise de necessidades estabelecida conforme os pressupostos de Dudley-Evans e St. John (1998), os quais foram apresentados na figura 4 desta dissertação. Nesse sentido, através dos demais instrumentos que fazem parte da nossa análise de dados, os questionários e as entrevistas, buscamos compreender melhor as necessidades e as percepções apresentadas pelos participantes, em relação ao ensino da língua inglesa nos contextos pesquisados.

Na próxima subseção desta análise documental, destacamos o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, e a função desse documento na composição do PPC do CST em Sistemas para Internet.

4.1.2 Do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)³², criado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação, é um documento que apresenta a relação dos cursos superiores de tecnologia. Para a nossa análise, trazemos a terceira edição desse documento, lançada no ano de 2016. Nessa edição atualizada, o documento conta com a revisão dos descritores dos 113 cursos que compunham o Catálogo de 2010, além disso, houve o acréscimo de 21 novas denominações, resultando em um total de 134 denominações de cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos.

Destacamos a importância da consulta ao CNST, pois o documento tem a função de orientar os setores organizados da sociedade em relação aos cursos que podem ser ofertados de acordo com a demanda local. Dessa maneira, o documento afirma que

É importante destacar que o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, na medida em que relaciona os cursos superiores de tecnologia, trazendo informações essenciais sobre o perfil profissional do tecnólogo e sobre a organização da oferta do curso, visa, por um lado, subsidiar os procedimentos regulatórios referentes aos CST e, por outro, orientar estudantes, educadores, sistemas e redes de ensino, instituições ofertantes, entidades representativas de classe, empregadores e o público em geral acerca desses cursos (BRASIL, 2016.)

Considerando as características do CNCST, ressaltamos que adotamos como contexto deste estudo, o curso superior tecnológico em Sistemas para Internet do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), que faz parte do eixo tecnológico Informação e Comunicação, composto por 14 cursos. De acordo com o CNCST, o eixo envolve tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações.

Com base nessas características, verificamos que os objetivos específicos apresentados no PPC do curso, os quais foram destacados anteriormente, foram elaborados tendo como referência o perfil profissional de conclusão do CNCST. No entanto, tendo em vista que o PPC foi elaborado considerando a primeira versão do Catálogo, verificamos a necessidade de ajustes no documento, pois com a inserção de

³² Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 Ago. 2016.

novos descritores³³, acreditamos que há que se considerar a ampliação das possibilidades de atuação do futuro tecnólogo, o que também pode refletir na reestruturação do currículo do curso, mais especificamente no plano da disciplina.

Retomando o nosso objetivo em relação à análise documental apresentada, evidenciamos, após a apreciação e discussão dos documentos, que o currículo de inglês do curso colocado em questão, precisa passar por adequações, pois acreditamos que as especificidades do curso precisam ser destacadas e relacionadas aos envolvidos nos contextos de atuação dos tecnólogos. Nesse sentido, para uma melhor compreensão das necessidades apresentadas, trazemos para a nossa análise a percepção dos demais participantes desta pesquisa, alunos, egressos, coordenador e professores.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Apresentamos nesta seção as informações referentes aos participantes dos questionários aplicados na nossa coleta de registros. Nesta parte, buscamos evidenciar o levantamento das necessidades objetivas e subjetivas dos alunos, bem como da situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e St. JOHN, 1998) na perspectiva dos aprendizes, dos egressos, dos professores que ministram as disciplinas técnicas e do mercado de trabalho.

Conforme apresentado no capítulo de metodologia da pesquisa, os questionários foram aplicados no mês de agosto de 2016, aos estudantes, egressos, professores e funcionários (colaboradores) de empresas, que representam o mercado de trabalho. A amostra total foi de 65 participantes que responderam aos questionários elaborados com perguntas abertas, onde os respondentes poderiam expressar melhor as suas percepções, e fechadas, com a opção de escolha de uma resposta ou mais de uma entre as alternativas disponíveis. Para a apresentação dos resultados, os dados são apresentados através de gráficos e quadros.

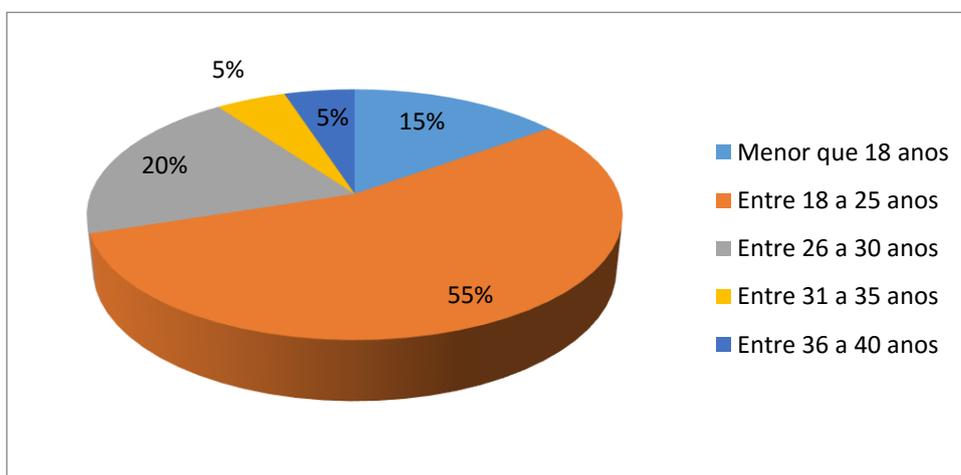
³³ De acordo com o *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - CNCST* (2016), os descritores apresentam denominação do perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida para a oferta do curso, carga horária mínima do curso, campo de atuação profissional, entre outros.

4.2.1 Os estudantes participantes da pesquisa

O questionário aplicado aos estudantes (Apêndices B e C) foi organizado em duas partes: identificação e levantamento de interesses e necessidades. Na nossa análise, a identificação desse grupo foi feita utilizando as siglas SpIT1 (Sistemas para Internet Turma 1) em referência à turma que estava cursando o primeiro semestre, e SpIT6 (Sistemas para Internet Turma 6) para a turma que estava cursando o sexto semestre. Quanto aos informantes dessas turmas, utilizamos as siglas SpIT1-Infx (Inf = informante) e “x” representa um número atribuído ao informante a fim de que seja resguardada a sua identidade. Responderam ao questionário 16 alunos da turma SpIT1 e 08 alunos da turma SpIT6. Esclarecemos para o leitor, que nessa parte da análise, identificamos os participantes como “estudantes”, “alunos”, “participantes”, “informantes” e “respondentes”.

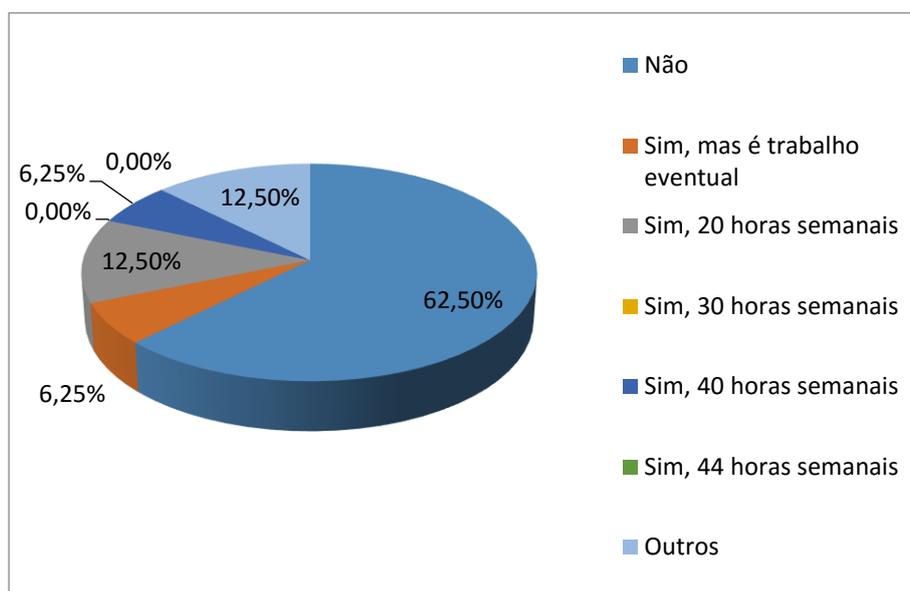
Na primeira parte do questionário fizemos perguntas que nos permitiram identificar as características de cada participante. Em ambas as turmas que fazem parte desse grupo, existe a predominância de pessoas do sexo masculino, ou seja, dentre os 24 informantes, apenas 05 são do sexo feminino. Em relação à escolaridade, dos 24 respondentes, apenas 01 já possui mestrado, os demais responderam que estão cursando a primeira graduação. Em razão da nossa experiência em trabalhar no curso há quase três anos e pela participação nesta pesquisa, podemos notar que o curso é mais procurado por pessoas do sexo masculino. Quanto à idade, verificamos que o curso caracteriza-se pela participação do público jovem, considerando a variação de 18 a 25 anos, conforme o gráfico 1 organizado para ilustrar a faixa etária desse grupo de participantes.

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes



Verificamos que o predomínio da população jovem nesse estudo reflete no resultado da situação laboral do grupo, pois a maioria dos alunos não trabalha, tendo em vista que a turma SpIT1 é de estudantes que acabaram de ingressar no curso, e que, portanto, ainda não tiveram a oportunidade de entrar no mercado de trabalho. Nesse aspecto, consideramos importante averiguar a situação laboral dos estudantes afim de conhecermos a trajetória de inserção desses alunos no mercado trabalho. Para tanto, apresentamos dois gráficos que ilustram o resultado da pergunta “Você trabalha?”, o gráfico 2 traz o resultado referente à turma SpIT1, e o gráfico 3 se refere à turma SpIT6.

Gráfico 2 – Situação laboral dos alunos da turma SpIT1



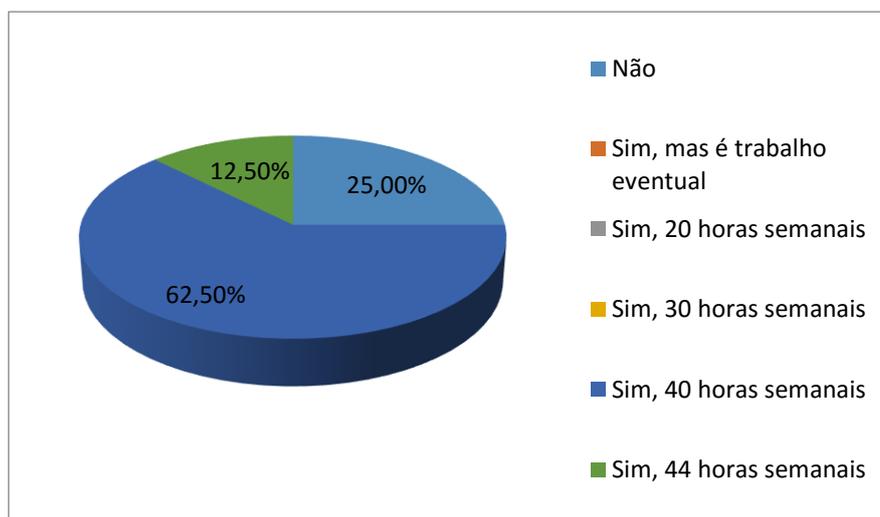
De acordo com o gráfico 2, na turma SpIT1, 62,50% dos alunos não trabalha, ou seja, a maioria se dedica apenas às atividades acadêmicas. Obtivemos o mesmo resultado 12,50% dos alunos que responderam que trabalham 20 horas semanais e aqueles que se ocupam de outras atividades, como por exemplo, colaborador na própria instituição de ensino. Além disso, o mesmo resultado 6,25% para aqueles estudantes que responderam que trabalham 40 horas semanais e para aqueles que declararam possuir um trabalho eventual.

Apresentamos no gráfico 3 a situação laboral dos alunos da turma SpIT6. Por ser uma turma que estava cursando o último semestre do curso, o resultado mostra que a maioria, 62,50%, já está atuando no mercado de trabalho com 40 horas semanais de

dedicação, enquanto 12,50% declarou que trabalha 44 horas semanais. No entanto, (25,00%) respondeu que não trabalha, desse total, apenas 1 estudante respondeu que atua como bolsista no IFTO. Com base na afirmação dos nossos informantes em relação à atuação deles no mercado de trabalho, fizemos a pergunta “Você trabalha ou faz estágio na área de Sistemas para Internet? Em caso afirmativo, onde? Há quanto tempo? Em que função? ”.

De um total de 08 informantes, 05 responderam que trabalham na área de Sistemas para Internet, desenvolvendo as funções de técnico em informática, técnico em tecnologia da informação, desenvolvedor *web* e estagiário.

Gráfico 3 – Situação laboral dos alunos da turma SpIT6



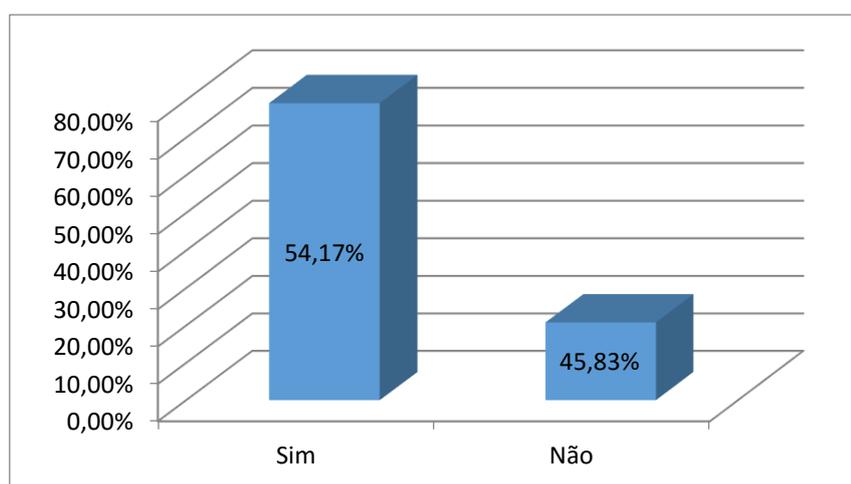
Diante do que foi exposto, consideramos satisfatória a participação dos alunos da turma SpIT6 no mercado de trabalho, no que se refere ao desempenho de funções que estejam relacionadas à área de formação desses estudantes, e entendemos que essa experiência possa gerar grandes oportunidades para os futuros tecnólogos, considerando a importância da relação entre teoria e prática.

Dando continuidade à parte de identificação dos alunos participantes, as próximas perguntas do questionário enfatizam a experiência desses participantes em relação à língua inglesa. De acordo com Dudley-Evans e St John (1998, p.125), nesta parte da análise, as informações sobre os aprendizes em relação à experiência com a língua inglesa e a análise da situação atual (*present situation*) nos permitem avaliar as

lacunas dos aprendizes. Conforme apresentamos no capítulo teórico, Augusto-Navarro (2015) explica que a situação atual é caracterizada pelo conhecimento que o aprendiz já possui em relação ao que ele precisa.

O gráfico 4 ilustra a resposta dos informantes em relação à pergunta “Você já estudou inglês antes? A. Por quanto tempo? B. Qual era a carga horária? Como era a metodologia de ensino? Como você avalia o curso que fez? ”. O resultado aponta que 54,17% dos estudantes já estudaram inglês, enquanto 45,83% revelou não ter tido experiência de estudo na língua inglesa, o que nos leva a inferir que metade dos participantes já possui um nível básico de conhecimento de inglês.

Gráfico 4 – Experiência de estudo da língua inglesa



Em relação às demais perguntas sobre a experiência de estudo da língua inglesa nas turmas SpIT1 e SpIT6, as respostas dos estudantes demonstram que eles passaram por experiências distintas de aprendizagem, retratadas através das palavras que expressam sentido positivo, “bom”, “legal”, “gostava muito”, “satisfatória”, por outro lado, as palavras “pouco”, “mediano”, “ruim”, evidenciam insatisfação em relação à experiência relatada pelos informantes, conforme podemos observar através das respostas que selecionamos e transcrevemos.

O curso durava dois anos. Eram aulas que durava 1 hora em dias da semana que eu escolhia. Utilizava da **memorização para o aprendizado**. Avalio como **bom**, porém o **foco na conversação era pouco**. (SpIT1 – Inf.2)

Um (01) ano. 4h semanais (não me recordo totalmente). **Leitura, escrita, diálogo, vídeos, músicas**. Era bem **legal, gostava muito!** (SpIT6 – Inf.18)

Três (03) meses. Duas (02) horas semanais. Exercícios em casa e dúvidas na sala. **Mediano.** (SpIT6 – Inf.19)

Seis (06) meses. Indefinida (acesso livre à plataforma). Sistema *online*. A plataforma é **satisfatória.** (SpIT6 – Inf.22)

Três (03) anos. Duas horas semanais. **Ruim.** (SpIT1 – Inf.05)

Em relação à experiência dos alunos com a língua inglesa atualmente, fizemos a pergunta “Você faz curso de inglês em escola de idiomas, atualmente?” Dos 24 informantes, apenas um (01) estudante da turma SpIT6 respondeu que estuda o nível básico de inglês. Em seguida, solicitamos que os alunos classificassem o nível de conhecimento para as habilidades de leitura, escrita, compreensão e fala. Para ilustrarmos melhor o resultado, decidimos organizar as respostas para essa pergunta, através de dois quadros que evidenciam a autoavaliação dos aprendizes pertencentes às duas turmas do grupo que estamos analisando.

Quadro 10 – Autoavaliação da turma SpIT1

	Nada	Pouco	Razoavelmente	Bem
<i>Lê</i>		37,5%	43,75%	18,75%
<i>Fala</i>	18,75%	62,5%	12,5%	06,2%
<i>Escreve</i>	12,5%	68,75%	06,2%	12,5%
<i>Compreende</i>		50%	31,25%	18,75%

Conforme o quadro 10, 43,75% dos alunos da turma SpIT1 consideram que leem razoavelmente, no entanto, falam, escrevem e compreendem pouco. Acreditamos que essas respostas também refletem a avaliação dos alunos em relação ao conhecimento da língua inglesa para a atuação como tecnólogos, considerando a pergunta que fizemos “Como você avalia seu conhecimento de inglês para atuar como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua resposta”, obtivemos respostas nas quais a maioria dos informantes (09 alunos) avaliam o conhecimento de inglês através da utilização de palavras como “razoável”, “superficial”, “fraco”, “ruim”, “regular”. Por outro lado, os demais informantes (06 alunos) disseram que avaliam o conhecimento como “suficiente” e “bom” e, apenas 01 (um) informante, não soube responder à pergunta.

Quadro 11 – Autoavaliação da turma SpIT6

	Nada	Pouco	Razoavelmente	Bem
<i>Lê</i>		50%	25%	25%
<i>Fala</i>	25%	50%	25%	
<i>Escreve</i>	12,5%	50%	25%	12,5%
<i>Compreende</i>		37,5%	50%	12,5%

Considerando que a turma SpIT6 possui um total de 08 informantes, o resultado obtido em relação à autoavaliação dos alunos sobre as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão, aponta que a metade dos respondentes, 50%, avalia que lê, fala e escreve pouco, além de compreender razoavelmente, conforme o resultado ilustrado no quadro 11. Perguntamos “Como você avalia seu conhecimento de inglês para atuar como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua resposta”. O resultado indica que nessa turma, 03 (três) alunos responderam com palavras como “básico e “bom”, enquanto os demais, 05 (cinco) alunos, avaliam como “pouco”, “fraco”, “muito fraco”, “deficiente”, “não é suficiente”.

Com base no resultado apresentado no quadro 11, analisamos que, pelo fato do PPC do curso apresentar o plano da disciplina Inglês Técnico com foco nas habilidades de leitura e escrita, conforme expusemos anteriormente, os estudantes não se sentem confiantes em avaliar que desenvolvem “razoavelmente” ou “bem” as habilidades destacadas no documento, pelo contrário, os informantes da turma SpIT1 avaliam como “razoavelmente” e “pouco” o conhecimento de inglês nas habilidades de leitura e escrita, respectivamente. Além disso, os informantes da turma SpIT6 avaliam como “pouco” o conhecimento de inglês nas habilidades de leitura e escrita, o que indica que mesmo após terem concluído a disciplina Inglês Técnico no primeiro semestre do curso, a maioria dos estudantes ainda acredita não possuir conhecimento satisfatório o suficiente para atuar como tecnólogo na área de Sistemas para Internet.

Conforme dissemos, o questionário que aplicamos aos estudantes possui duas partes. Para finalizarmos a análise da primeira parte, caracterizada pela identificação dos informantes, fizemos a pergunta “Onde você usa a língua inglesa no dia-a-dia? (Marque mais de uma alternativa, se necessário)”, para ilustrarmos o resultado, optamos pelo uso do quadro 12.

Quadro 12 – Uso da língua inglesa no dia-a-dia

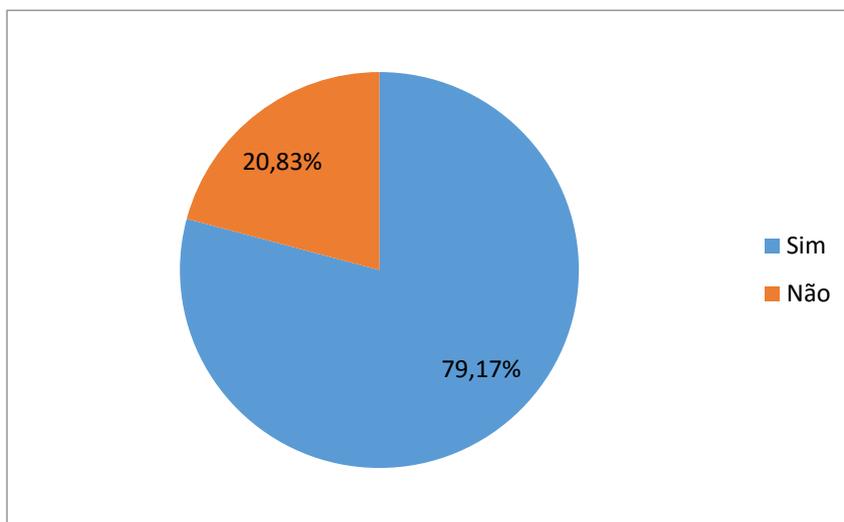
Atividade	Respostas dos participantes	Respostas em percentual (%)
Em sala de aula	12	50%
No trabalho	02	8,3%
Cursos online	08	33,3%
Aplicativos	21	87,5%
Sites da web	21	87,5%
Outros. Especifique	09 (entretenimento, filmes e seriados)	37,5%

Conforme destacamos no quadro 12, dos 24 informantes, contabilizamos 87,5% que responderam que o uso da língua inglesa no dia-a-dia ocorre através de aplicativos e *sites da web*, enquanto 50% dos informantes disseram que o uso acontece em sala de aula e, somente 8,3% responderam que usam a língua inglesa no trabalho.

Na segunda parte do questionário aplicado ao grupo de estudantes, procuramos fazer perguntas que considerassem os interesses e as necessidades dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa no CST em Sistemas para Internet em termos acadêmicos e profissionais. Para tanto, fizemos oito perguntas e disponibilizamos um espaço para “outros comentários relevantes.”

Perguntamos aos estudantes “Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet atende/atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais? Sim? Não? Especifique”. Para ilustrar o resultado, contabilizamos a resposta dos 24 participantes desse grupo, conforme ilustrado gráfico 5.

Gráfico 5 – Percepção dos alunos em relação à carga horária do curso



Os dados apresentados no gráfico 5 revelam que a maioria dos estudantes, 79,17%, acreditam que a carga horária atual de inglês não atende ou não atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais no CST em Sistemas para Internet, enquanto 20,83% respondeu que a carga horária é suficiente para atender às suas necessidades. Ressaltamos que, dentre os informantes desse grupo, a turma SpIT6 foi unânime em afirmar que a carga horária do curso não atendeu ou não atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais. Além disso, pedimos aos informantes de ambas as turmas que justificassem a sua resposta. Selecionamos algumas respostas identificadas pelos termos “pouca carga horária e aprendizado insuficiente (SpIT6 – Inf.23)”, “o inglês técnico direciona apenas para leitura (SpIT6 – Inf.22)”, “O inglês é essencial, para adquirir mais conhecimento, precisaria de mais tempo (SpIT1 – Inf.5)”, “falta uma disciplina que aplique o inglês às especificidades do curso (SpIT6 – Inf.20).” Com esse resultado, verificamos que a percepção da maioria dos alunos corrobora a nossa análise em relação ao PPC do curso, no sentido da realização de ajustes no documento, de modo que possa suprir essa lacuna apresentada pelos estudantes.

Além da percepção dos estudantes em relação à carga horária da disciplina no curso, indagamos a respeito da metodologia empregada nas aulas de Inglês Técnico. Como resultado, obtivemos que, dos 24 participantes, 54,17% responderam que a metodologia empregada atendeu às suas expectativas; por outro lado, 45,83% disseram que a metodologia não atendeu às suas expectativas. Com isso, salientamos que a maior

quantidade de respostas favoráveis à metodologia utilizada provém da turma SpIT1, no entanto, verificamos que pelo fato de serem estudantes que cursam o primeiro semestre, a visão deles em relação à metodologia diverge do ponto de vista daqueles que estão cursando o último semestre do curso.

Com o intuito de compreendermos a relação entre as atividades que os aprendizes desempenham e as expectativas deles quanto à realização dessas atividades nas aulas de inglês, perguntamos: “Que atividades você desempenha que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês?”. Para que pudessem responder a essa pergunta, disponibilizamos 08 alternativas para serem assinaladas pelos informantes do grupo, ilustradas no quadro 13.

Quadro 13 – Atividades desempenhadas pelos aprendizes

Atividades	Respostas dos participantes	Respostas em percentual (%)
Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet	21	87,5%
Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês	12	50%
Atividades de compreensão oral, programas de TV, músicas, filmes	06	25%
Participar de salas de bate-papo na internet	06	25%
Escrever e-mails, cartas, ofícios, memorandos e outros	03	12,5%
Traduzir textos de Sistemas para Internet	08	33,3%
Textos autênticos com ênfase nas estruturas gramaticais	02	8,3%
Outras. Especifique	02	8,3%

De acordo com o quadro 13, dos 24 informantes, 87,5% responderam que “Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet” devem ser priorizados nas aulas de inglês, no entanto, 50% dos informantes disseram que “Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês” são consideradas atividades que precisam ser priorizadas, conforme destacamos nesse quadro.

Observamos que a visão da maioria dos estudantes aponta que a leitura e a compreensão de textos específicos da área de formação deles devem ser enfatizadas nas aulas de inglês. Analisamos que esse ponto de vista possa estar atrelado ao fato da leitura ser a habilidade central desempenhada nas aulas e que, portanto, os estudantes se preocupam em praticar essa habilidade relacionando-a às atividades que praticam com maior frequência. Por outro lado, o resultado obtido em relação ao desenvolvimento das competências auditiva, oral e escrita ocupa o segundo lugar na preferência dos alunos, o que nos leva a perceber que existe uma preocupação por parte desses estudantes em ampliar as possibilidades de aprendizagem da língua.

Além das alternativas disponibilizadas para responder à questão que estamos analisando, solicitamos aos informantes que especificassem outras atividades que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês, porém, apenas 01 (um) informante de cada turma respondeu, conforme transcrição: “em atividades de compreensão oral se encaixam eventos de TI onde a língua predominante é o inglês” (SpIT6 – Inf.20); “usar linguagens de programa e web” SpIT1 – Inf.14. A partir das respostas desses dois estudantes, reiteramos que, embora a leitura seja apontada como o meio através do qual as aulas de inglês são conduzidas, entendemos que essa maneira de ensinar não possa ser considerada um fim, tendo em vista que as tarefas acadêmicas e profissionais a serem desempenhadas pelos estudantes podem ir além do foco na leitura e compreensão de textos.

Consideramos pertinente conhecer a percepção dos estudantes sobre a relação do CST em Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, na questão 4 da segunda parte do questionário, perguntamos “Como você avalia a relação do curso de Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa”? Para ilustrarmos o resultado, as respostas foram selecionadas e transcritas a seguir:

“Fundamental. As novas tecnologias e trabalhos acadêmicos atuais são todos disponibilizados na língua inglesa” (SpIT1 – Inf.7)

“Extremamente necessário” (SpIT1 – Inf.9)

“Como um diferencial no mercado após a finalização do curso, caso tivesse um inglês mais profundo” (SpIT6 – Inf.19)

“Por ser um curso na área de TI é de fundamental importância que tivéssemos um conhecimento maior da língua” (SpIT6 – Inf.22).

“Muito básico, deveria haver mais aulas de inglês para atender mais as necessidades do curso” (SpIT6 – Inf.24).

“Muito importante, pois o inglês é a principal língua desse meio” (SpIT1 – Inf.8).

“Como o curso foca o desenvolvimento de sistemas e as linguagens são na língua inglesa, é fundamental o conhecimento” (SpIT6 – Inf.23).

“Boa, mas poderia ser melhor com uma carga horária maior” (SpIT1 – Inf.4).

Percebemos que os estudantes têm consciência da importância da língua inglesa no curso, pois na maioria das respostas encontramos menção às palavras “fundamental”, “importante” e “necessário”. Tendo em vista a percepção apresentada, indagamos sobre a necessidade de oferta da disciplina de inglês durante todo o curso. Para tanto, na pergunta “Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet? Sim? Não?”, na turma SpIT1, 15 dos 16 estudantes responderam, o que resultou em um total de 80% que afirmaram ser necessária a oferta, enquanto 20% disseram que não acham necessária a oferta de inglês durante todo o curso. Quanto à turma SpIT6, dentre os 08 informantes, 07 são favoráveis à oferta da disciplina durante todo o curso, e apenas 01 não é favorável à oferta durante todo o curso. Além disso, perguntamos “Você acha importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais como futuro tecnólogo? Sim? Não?” Para essa pergunta, reunimos as respostas das duas turmas e, com exceção de 01 (um) estudante que não respondeu, o resultado revelou a concordância entre os participantes em afirmar a importância do uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais.

Conforme dissemos no capítulo teórico deste estudo, no arcabouço da análise da situação-alvo, Hutchinson e Waters (1987) apontam alguns questionamentos que precisam ser feitos em relação à situação dos participantes no processo de aprendizagem; um desses questionamentos é “Como a língua será usada?”. Considerando esse aspecto da análise, perguntamos aos estudantes: “Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?”. Para tanto, relacionamos algumas atividades que podem ser realizadas tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente profissional dos participantes, e que focalizam o uso da língua inglesa para o desenvolvimento da CC. Para ilustrarmos o resultado da pergunta que fizemos, utilizamos o quadro 14.

Quadro 14 – Atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa

Atividades	Respostas dos participantes	Respostas em percentual (%)
Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo	14	60,8%
Apresentações orais em grupos ou duplas	10	43,4%
Realização de videoconferências	04	17,3%
Interação via <i>Skype, Moodle, Hangout</i>	09	39,13%
Participação em Congressos, Palestras, Fóruns	12	52,17%
Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa	16	69,5%
Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc	10	43,4%
Outras. Especifique	01	4,3%

No quadro 14, destacamos pelo grau de relevância, as atividades que foram apontadas pelos estudantes como aquelas que são necessárias para o desenvolvimento da CC em língua inglesa. Para responder à pergunta que gerou o resultado apresentado, dos 24 participantes, 23 responderam através da opção pelas atividades que consideram necessárias com base na pergunta que fizemos. Dessa forma, a atividade “participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa” foi escolhida por 69,5% dos participantes como a atividade primordial. Em segundo lugar, 60,8% dos participantes optaram pela atividade “aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo, e em terceiro lugar, 52,17% selecionaram a atividade “participação em congressos, palestras, fóruns”.

Diante do resultado exposto, podemos interpretar que a percepção dos aprendizes em relação ao desenvolvimento da CC em língua inglesa prioriza a experiência de participação em programas de intercâmbio, pois entendemos que a visão deles é que, por meio dessa atividade, é possível experienciar a língua em um contexto real de comunicação através do contato com falantes nativos e da vivência cultural em países de língua inglesa. A segunda atividade selecionada pelos participantes aponta o anseio por aulas ministradas na língua-alvo; com isso entendemos que existe um desejo por parte dos aprendentes em adquirir a língua através do contato e do uso dessa língua na situação-alvo. Nesse sentido, acreditamos que esse desejo esteja relacionado à aquisição de uma competência de uso que permita aos aprendentes transitar na língua-alvo, de modo que possam desempenhar nela atos sociais comunicativos (ALMEIDA FILHO, 2012, p.21). A terceira atividade destacada quadro 14 está relacionada à participação em congressos,

palestras e fóruns. Novamente, observamos que há o desejo por parte dos estudantes em vivenciar situações que são consideradas oportunas para a prática da língua e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da CC.

Com o intuito de levarmos os participantes a fazer uma autoavaliação sobre o desempenho deles como estudantes da disciplina de inglês, perguntamos: “Como você avalia o seu desempenho como estudante da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet?”. As respostas refletiram aspectos positivos e negativos do desempenho dos estudantes, sendo que os aspectos positivos puderam ser identificados por meio dos termos “bom”, “bom desempenho”, satisfatório; por outro lado, os aspectos negativos foram identificados através dos termos “a desejar, fraco”, “péssimo”, “baixo”, “ruim”.

Considerando que a maioria dos alunos da turma SpIT6 já está inserida no mercado de trabalho, questionamos esses participantes: “Caso você esteja empregado na área de Sistemas para Internet, assinale a situação em que você usa a língua inglesa no seu trabalho.” Para que pudessem responder a essa questão, disponibilizamos 07 alternativas, além disso, pedimos que especificassem outras situações em que a língua inglesa é utilizada. Para tanto, elencamos as seguintes situações:

- ✓ Ler e responder *e-mails*
- ✓ Atender ao telefone
- ✓ Comunicar-se com colegas de trabalhos, chefes e diretores
- ✓ Participar de videoconferências
- ✓ Gerenciamento de equipes
- ✓ Contato com empresas parceiras e fornecedores
- ✓ Dar informações sobre produtos e serviços
- ✓ Outros. Especifique

Dentre os 08 participantes dessa turma, 06 responderam pelas alternativas disponibilizadas. Somente 01 (um) estudante não respondeu, pois não trabalha na área, além disso, um outro estudante que trabalha na área exercendo a função de técnico em informática, respondeu que não usa a língua inglesa para desempenhar as suas atividades laborais. Desse modo, as respostas para a pergunta que fizemos tiveram o seguinte resultado: 01 (um) estudante respondeu que usa a língua inglesa para “ler e responder *e-mails*”; 02 estudantes optaram pelas situações “contato com empresas parceiras e fornecedores” e “dar informações sobre produtos e serviços”; 03 estudantes especificaram que usam a língua inglesa em outras situações, como “leitura de fóruns para tirar dúvida e aumentar o conhecimento na área (SpIT6 – Inf.24)”; “pesquisa de tecnologias com maior referencial disponibilizado apenas em língua inglesa (SpIT6 – Inf.22)”; “obter

informações sobre produtos e serviços, ao trabalhar com desenvolvimento sempre estamos em contato com materiais em inglês, como também cursos (SpIT6 – Inf.20)”.

Diante do que foi exposto, verificamos que os resultados dos questionários aplicados aos estudantes do CST em Sistemas para Internet revelam que, tanto na parte relacionada ao perfil quanto ao levantamento de interesses e necessidades, as características da situação-alvo apontam a necessidade de ajustes para que a oferta da língua inglesa no curso seja planejada de modo que contemple as necessidades, os desejos e as lacunas apresentadas pelos participantes.

No próximo subitem apresentamos os resultados referentes ao questionário aplicado aos egressos do CST em Sistemas para Internet.

4.2.2 Os egressos do CST em Sistemas para Internet

A inserção dos egressos do CST em Sistemas para Internet nesta pesquisa foi feita em razão da necessidade de verificarmos como está a atuação dos tecnólogos no mercado de trabalho, considerando a experiência de uso da língua inglesa obtida em contexto acadêmico.

Conforme dissemos no capítulo metodológico desta dissertação, para a aplicação desse questionário (Apêndice E), conseguimos o contato e o consentimento de 04 egressos do curso; desse total, 03 participantes são do sexo masculino e 01 do sexo feminino. Ressaltamos que para a pesquisa com esse grupo, utilizamos o mesmo modelo de questionário aplicado aos estudantes do curso, porém com alterações em algumas questões e inserção de questões nas duas partes do questionário³⁴. Na nossa análise, a identificação desse grupo é feita através da sigla EGSpI (Egressos de Sistemas para Internet), e a identificação dos participantes é feita por meio da sigla EGSpI – Infx (Inf = informante) e “x” representa um número atribuído ao participante.

Os egressos participantes desta pesquisa estão formados há menos de 1 ano, sendo que dois deles já estão fazendo curso de especialização. Em relação à experiência

³⁴ Na Parte 1 (Identificação) do Questionário (Apêndice E), alteramos as alternativas para a pergunta 4 “Qual é a sua escolaridade?” As alternativas foram (Especialização em andamento, Especialização completa, Mestrado em andamento e Mestrado completo). Alteramos as alternativas (pergunta 8) para a classificação do conhecimento de inglês para cada habilidade, as opções foram (pouco, razoavelmente e bem). Na Parte 2 (Levantamento de Interesses e Necessidades) acrescentamos as perguntas: “O uso da língua inglesa foi um requisito para a sua entrada no mercado de trabalho?” e “Caso você esteja empregado na área de Sistemas para Internet, assinale a situação em que você usa a língua inglesa no seu trabalho.”

de estudo na língua inglesa, 03 responderam que já haviam estudado inglês antes. Desse total, somente 1 participante estudou inglês pelo período de 2 anos, os demais estudaram por menos de 1 ano. Perguntamos “Como você avalia o curso que fez?” Obtivemos respostas como “Ótimo, me ajudou a quebrar boa parte da timidez em falar (EGSpI – Inf1)”; “Ótimo (EGSpI – Inf2)”; “muito bom (EGSpI – Inf4)”. Verificamos que a avaliação positiva dos participantes possa estar relacionada à metodologia de ensino do curso, caracterizada por eles como “O professor utilizava diversas abordagens, de modo não necessitar o uso do português (EGSpI – Inf1)”; “Aulas divididas em fala, audição, gramática (EGSpI – Inf2)”. Apesar da experiência positiva com a aprendizagem da língua inglesa, os 4 (quatro) egressos não fazem curso de inglês em escola de idiomas, atualmente.

Ainda sobre a experiência dos participantes em relação à aprendizagem de língua inglesa, na questão 8 da primeira parte do questionário pedimos que classificassem como “pouco”, “razoavelmente” e “bem”, o conhecimento deles para as habilidades de leitura, fala, escrita e compreensão. Dentre os 04 participantes, 02 responderam que desempenham bem todas as habilidades, enquanto 01 (um) participante classificou como “pouco” para as habilidades de leitura e fala, e “razoavelmente” a escrita e a compreensão. No entanto, o quarto participante classificou que possui “pouco” conhecimento em relação às quatro habilidades.

O resultado demonstra que mesmo após a conclusão do curso, e após o contato com a disciplina Inglês Técnico, não há consenso entre os egressos no sentido de classificar como satisfatório (bem) o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Com o intuito de sabermos a respeito da inserção dos egressos no mercado de trabalho, bem como na área de formação desses profissionais, perguntamos “Você trabalha?”. Dentre os 04 participantes, 03 responderam que trabalham 40 horas semanais, e 01 respondeu que trabalha 30 horas semanais. Em seguida, perguntamos “Você trabalha na área de Sistemas para Internet?” 02 participantes afirmaram trabalhar na área de formação, em órgãos públicos, exercendo as funções de “Desenvolvimento de sistemas (EGSpI – Inf1)” e “Técnico de TI (EGSpI – Inf4)”.

Conforme expusemos, todos os egressos participantes da nossa pesquisa estão inseridos no mercado de trabalho e, considerando esse fato, perguntamos “Com que frequência você usa o inglês no seu trabalho?” e “Como você avalia seu conhecimento de inglês em sua atuação como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua

resposta”. Apenas 01 (um) respondente disse que “às vezes” usa o inglês no trabalho, enquanto os demais apontaram que usam “diariamente” o inglês no ambiente de trabalho. Desse modo, destacamos os excertos que demonstram lados opostos da avaliação dos egressos em relação ao conhecimento de inglês na atuação como tecnólogo.

“Regular, preciso fazer um curso de idiomas (Inglês)” (EGSpI – Inf3).

“Mediano, necessito verificar o significado de palavras desconhecidas” (EGSpI – Inf1).

“Avançado, não possuo dificuldade para compreensão e comunicação” (EGSpI – Inf4).

Na segunda parte do questionário, buscamos evidenciar as necessidades subjetivas do grupo EGSpI, através da análise das percepções desse grupo em relação ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico e profissional. Para tanto, perguntamos “Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o curso de Sistemas para Internet atendeu às suas necessidades acadêmicas e profissionais? Sim? Não?”. O grupo foi consoante em responder que a carga horária não atendeu às suas necessidades. Além disso, ao pedirmos para que especificassem, obtivemos os seguintes resultados: “A área de tecnologia possui melhores empregos para quem possui fluência em inglês (EGSpI – Inf1)”; “Aulas de inglês deveria ser disponíveis pelo menos em 2 semestres do curso (EGSpI – Inf2)”; “A disciplina é de inglês básico (EGSpI – Inf3)”. É notório que as respostas tanto do grupo dos egressos quanto dos alunos do CST em Sistemas para Internet são direcionadas à percepção de que existem lacunas apresentadas pelos envolvidos no contexto que estamos analisando que precisam ser observadas com ponderação, para que se possa propor as adequações necessárias na oferta da disciplina no curso, tendo em vista que, de acordo com a metade dos participantes do grupo EGSpI, a metodologia empregada nas aulas de inglês não atendeu às expectativas dos participantes.

Considerando a possibilidade de adequar as aulas de inglês às possíveis atividades desempenhadas pelos egressos, perguntamos “Que atividades você desempenha que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês?” Para essa questão disponibilizamos como alternativas as seguintes atividades:

- ✓ Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet

- ✓ Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês
- ✓ Atividades de compreensão oral, programas de TV, músicas, filmes)
- ✓ Participar de salas de bate-papo *na internet*
- ✓ Ler textos e expandir vocabulário da área específica de Sistemas para Internet
- ✓ Escrever *e-mails*, cartas, ofícios, memorandos e outros
- ✓ Traduzir textos de Sistemas para Internet
- ✓ Textos autênticos com ênfase nas estruturas gramaticais
- ✓ Outras. Especifique

O resultado obtido aponta que a maioria dos participantes optou pelas alternativas “Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet” e “Ler textos e expandir vocabulário da área específica de Sistemas para Internet”. Reiteramos a análise que fizemos em relação às respostas que obtivemos dos alunos do curso, e ressaltamos que a opção por atividades que focalizam a leitura pode retratar o contato frequente que os participantes têm ou tiveram através dessa habilidade.

Com o intuito de verificarmos a percepção dos participantes sobre a relação do CST em Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa, indagamos aos egressos “Como você avalia a relação do curso de Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa?” Para ilustrarmos o resultado, transcrevemos as respostas dos participantes:

“A língua inglesa é **fundamental** para qualquer profissional de TI, desta forma, no processo de formação do aluno, o acadêmico vai ter que aprender pelo menos o mínimo” (EGSpI – Inf4).

“A aprendizagem da língua é **extremamente importante**, pois todos os termos nessa área são em inglês” (EGSpI – Inf2).

“Auxilia pouco o desenvolvimento do aprendizado da língua inglesa, a língua inglesa desempenha **maior importância**, para melhor proveito do curso” (EGSpI – Inf1).

“É de **extrema importância**, já que o inglês em informática é **fundamental**” (EGSpI – Inf3).

De acordo com o que destacamos nas respostas, a avaliação dos participantes é feita por meio de termos que indicam opinião positiva “fundamental”, “extremamente importante”, “maior importância”, “extrema importância”, a respeito da aprendizagem da língua inglesa no curso; por outro lado, a maioria dos participantes desse grupo não crê

que seja necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso, mas são categóricos em afirmar que julgam importante o uso da língua inglesa nas suas atividades profissionais.

Conforme o que foi exposto até o momento, salientamos que os participantes desse grupo afirmam que a metodologia utilizada no curso não atendeu às suas expectativas. Diante dessa afirmação, consideramos que a visão de aprender língua apresentada pelos egressos vai além da maneira como se apresenta a configuração do plano da disciplina Inglês Técnico, o qual se centraliza na leitura.

Isso posto, perguntamos aos participantes “Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet”? Para que pudessem responder a essa pergunta, os participantes puderam optar pelas seguintes alternativas:

- ✓ Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo
- ✓ Apresentações orais em grupos ou duplas
- ✓ Comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo
- ✓ Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet
- ✓ Realização de videoconferências
- ✓ Interação via *Skype, Moodle, Hangout*
- ✓ Participação em Congressos, Palestras, Fóruns
- ✓ Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa
- ✓ Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.
- ✓ Outros. Especifique

Por unanimidade, a atividade “Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa” foi escolhida como a principal atividade para o desenvolvimento da competência comunicativa; em segundo lugar aparecem as atividades “Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet” e “Realização de videoconferências”. As atividades “Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo”, “Apresentações orais em grupos ou duplas” e “Participação em Congressos, Palestras, Fóruns”, foram escolhidas pela metade dos participantes. Em comparação com a resposta dos alunos do CST, verificamos que tanto naquele grupo quanto no grupo EGSpI, a participação em programas de intercâmbio é vista como a atividade fundamental para o aperfeiçoamento da CC. Com isso, podemos depreender que para os participantes de ambos os grupos, o fato de estarem envolvidos no contexto da língua-alvo é condição indispensável para aprimorar a CC. Destacamos que apenas 01 (um) participante apontou outra atividade, identificada por “Empenho diário por parte do aluno (EGSpI – Inf1)”.

Quanto ao uso da língua inglesa no ambiente de trabalho, indagamos através da pergunta “O uso da língua inglesa foi um requisito para a sua entrada no mercado de trabalho? Por que?” Dentre os quatro participantes, apenas 01 (um) afirmou que o uso da língua foi uma exigência para o seu acesso ao mercado de trabalho, contudo, esse participante não está atuando na área de Sistemas para Internet. Um dos participantes que respondeu que o uso da língua não foi um requisito, fez a seguinte justificativa: “No Estado do Tocantins não é requisito, porém no mercado privado para boas posições é (EGSpI – Inf1)”.

Na última pergunta desse questionário buscamos indagar aos participantes que já estão atuando na área de Sistemas para Internet, as situações nas quais a língua inglesa é utilizada no ambiente de trabalho; com isso, na questão “Caso você esteja empregado na área de Sistemas para Internet, assinale a situação em que você usa a língua inglesa no seu trabalho”; as opções foram as seguintes:

- ✓ Ler e responder *e-mails*
- ✓ Atender ao telefone
- ✓ Comunicar-se com colegas de trabalhos, chefes e diretores
- ✓ Participar de videoconferências
- ✓ Gerenciar equipes
- ✓ Contato com empresas parceiras e fornecedores
- ✓ Dar informações sobre produtos e serviços
- ✓ Outros. Especifique

Tendo em vista que somente 02 participantes estão atuando na sua área de formação, dentre as situações apresentadas, destacamos “Ler e responder *e-mails*” e “Contato com empresas parceiras e fornecedores” assinaladas pelos dois respondentes, o que nos leva a inferir que essas duas situações ocorrem com maior frequência no trabalho desses profissionais. Ademais, os participantes acrescentaram outras situações nas quais a língua inglesa é utilizada: “Durante todo o processo de documentação, criação e desenvolvimento do projeto é utilizado o inglês (EGSpI – Inf1)”; “Buscar soluções para problemas de TI (EGSpI – Inf4)”. Diante disso, analisamos que a língua inglesa desenvolve um papel prestigioso na área de Sistemas para Internet e que, por isso, não há como conceber essa área sem que sejam dados os devidos cuidados e atenção ao projetar os documentos que serão basilares para a concretização do ensino e da aprendizagem em contexto tecnológico.

No próximo subitem apresentamos a análise dos questionários aplicados aos professores que ministram as disciplinas técnicas no CST em Sistemas para Internet.

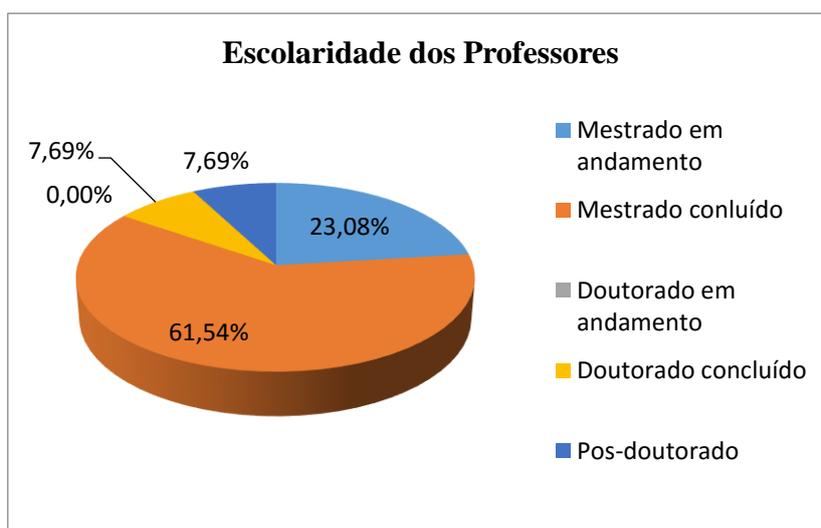
4.2.3 Os professores do CST em Sistemas para Internet

O questionário (Apêndice F) aplicado aos professores do CST em Sistemas para Internet é composto de 15 questões contendo perguntas abertas e fechadas. Conforme expusemos no capítulo metodológico, participaram desta pesquisa 13 professores que ministram disciplinas técnicas no curso. Na nossa análise, identificamos esse grupo através da sigla ProfSpI (Professores de Sistemas para Internet), sendo que cada participante é identificado pela sigla ProfSpI – Inf-x (inf = informante) e “x” é o número atribuído ao participante.

Destacamos que esse grupo é formado predominantemente por professores do sexo masculino e que, 61,54% desses participantes possuem uma carga horária de 40 horas com dedicação exclusiva na instituição onde a pesquisa foi realizada; os demais, 15,38% têm a carga horária de 40 horas semanais, e 23,08% trabalham 20 horas semanais.

Conforme a pergunta que gerou o gráfico 6, 61,54% dos professores possuem mestrado, 23,08% estão cursando mestrado e 7,69% dos participantes possuem doutorado e pós-doutorado. Esses dados revelam que os professores procuram investir em sua formação acadêmica, o que conseqüentemente, pode refletir na qualidade da formação que se pretende oferecer aos estudantes do curso.

Gráfico 6 – Escolaridade dos Professores do CST em Sistemas para Internet.



Quanto à área de formação dos professores, organizamos o quadro 15 conforme as respostas para a pergunta “Qual é a sua área de formação?”

Quadro 15 – Formação dos Professores

Professor	Área de Formação
ProfSpI-Inf1	Sistemas de Informação
ProfSpI-Inf2	Engenharia da Computação
ProfSpI-Inf3	Ciência da Computação
ProfSpI-Inf4	Tecnologia da Informação
ProfSpI-Inf5	Computação
ProfSpI-Inf6	Informática
ProfSpI-Inf7	Ciência da Computação
ProfSpI-Inf8	Informática
ProfSpI-Inf9	Computação
ProfSpI-Inf10	Processamento de Dados
ProfSpI-Inf11	Redes de Computadores e Sistemas Operacionais
ProfSpI-Inf12	Sistemas de Informação
ProfSpI-Inf13	Tecnólogo em Processamento de Dados

Com base no quadro 15, percebemos que a área de formação dos professores é voltada para as disciplinas ofertadas no currículo do curso, o que consideramos coerente e significativo para o curso como um todo. Além disso, as disciplinas ministradas pelos professores das áreas técnicas têm relação direta com a área de formação deles, o que favorece o planejamento das aulas e dos materiais que serão utilizados.

Com relação à relevância da oferta da disciplina de Inglês no CST em Sistemas para Internet, perguntamos aos professores “Você considera importante a oferta da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet? Por quê?” Com exceção de (01) um participante, os demais afirmaram que consideram importante a oferta da disciplina no curso. Dessa forma, selecionamos algumas justificativas apresentadas por esses informantes:

“Complementa a aprendizagem e também é um meio para entendimento de linguagens de programação e outros sistemas em língua inglesa” (ProfSpI – Inf1).

“Os materiais das novas tecnologias surgem em inglês. As ferramentas e manuais estão em inglês” (ProfSpI – Inf3).

“Toda documentação de nossa área é na língua inglesa” (ProfSpI – Inf5).

“Sistemas, bibliografia exigem conhecimento em inglês” (ProfSpI – Inf7).

“[...] precisamos saber de uma tecnologia assim que ela é criada” (ProfSpI – Inf8).

“Certificações, treinamentos, programas e comunicação na sua maioria é em inglês, mesmo oferecidas e cursadas no Brasil” (ProfSpI – Inf12).

“Há muito mais material para estudo em inglês, como os cursos da plataforma *Coursera*”³⁵ (ProfSpI – Inf13).

Com base na avaliação feita pelos professores, é notória a importância dada à disciplina de inglês no curso que estamos analisando, ou seja, é inconcebível pensar em um curso tecnológico inserido no eixo “comunicação e informação”, sem que seja dada a devida atenção em termos de oferta da língua estrangeira, como no caso da língua inglesa.

Considerando a relevância dada à oferta da disciplina no curso, perguntamos aos participantes: “Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet? Por quê?” O resultado aponta que 69,23% dos participantes acreditam que há necessidade de oferta da disciplina de inglês durante todo o curso, com isso, justificam que “Quanto mais tempo o estudante tiver contato com o idioma, maiores as chances de aprendizado” (ProfSpI – Inf8); “Devido à importância e tempo necessário para uma qualificação adequada” (ProfSpI – Inf12); “Seria uma maneira de possibilitar aos estudantes um contato com a língua inglesa muito maior do que é feito atualmente” (ProfSpI – Inf13). Em contrapartida, 30,76% dos participantes responderam que não há necessidade de oferta da disciplina durante todo o curso, por conseguinte, destacamos algumas justificativas: “A língua estrangeira precisa ser conhecida e estudada antes, no CST são conhecimentos técnicos” (ProfSpI – Inf2); “Não tem espaço disponível na matriz curricular” (ProfSpI – Inf4).

Diante do que foi exposto, acreditamos que as respostas dos professores em relação à importância da oferta da disciplina no curso, bem como à necessidade de oferta da disciplina durante todo o curso, refletem percepções distintas, as quais enfatizam por

³⁵Plataforma de cursos *online* gratuitos, conforme informações obtidas através do *site* <http://www.fundacaolemann.org.br/course-brasil/>. Acesso em: 7 dez. 2016.

um lado, a importância da língua no cenário acadêmico e profissional, e por outro, evidencia-se uma oposição, desencadeada pela preocupação em termos de “espaço na matriz curricular” para que a disciplina possa ser ofertada durante todo o curso.

Isso posto, analisamos que, apesar da preocupação apontada anteriormente, ao perguntarmos “Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet (01 semestre de 60 horas semanais) atende/atenderá às necessidades acadêmicas e profissionais dos futuros tecnólogos?” Os professores foram unânimes em responder que não acreditam que a carga horária atende ou atenderá às necessidades dos futuros profissionais. Com isso, os professores justificam que “[...] não há tempo para que os alunos aprendam o mínimo necessário” (ProfSpI – Inf3); “Deveria ser 03 semestres de 60 horas” (ProfSpI – Inf5); “Pouca carga horária para desenvolver as habilidades” (ProfSpI – Inf8); “A utilização do inglês ocorre durante o curso todo. Assim sendo, uma disciplina no início do curso não conseguirá atender às necessidades” (ProfSpI – Inf13).

Considerando a relevância apresentada através do ponto de vista dos professores em relação à aprendizagem da língua inglesa no CST, indagamos aos participantes: “Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?”. Para que os participantes pudessem responder à pergunta, elencamos algumas alternativas para serem assinaladas, conforme o quadro 16.

Quadro 16 – Atividades para o desenvolvimento da Competência Comunicativa

Atividades	Respostas em percentual
Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo.	61,53%
Apresentações orais individuais, em grupos ou duplas	30,76%
Comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo	61,53%
Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet	61,53%
Realização de videoconferências	38,46%
Interação via <i>Skype, Moodle, Hangout, etc.</i>	53,84%
Participação em Congressos, Palestras, Fóruns, Semanas acadêmicas, etc.	30,76%
Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa	53,84%
Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.	69,23%
Outros. Especifique	23,07%

Conforme o quadro 16, das alternativas assinaladas pelos professores, destacamos aquelas em que a maioria dos participantes julga serem as atividades mais relevantes para que os alunos desenvolvam CC na língua-alvo. As opções pelas atividades “Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc. (69,23%)”; “Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo (61,53%)”; “Comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo (61,53%)”; Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet (61,53%)”, demonstram que, na visão dos professores, as aulas devem ser conduzidas em um ambiente que promova a interação e, conseqüentemente, a motivação dos estudantes, através de atividades que não sejam concentradas apenas na habilidade de leitura. Contudo, aos perguntarmos aos professores a respeito das habilidades em inglês (ler, escrever, falar, compreender) que eles consideram mais importantes para o tecnólogo em Sistemas para Internet, todos os professores optaram pela habilidade de leitura, e a maioria (69,23%) optou pela habilidade de compreensão.

Diante das percepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa no curso que estamos analisando, julgamos relevante perguntar a esses participantes, “Como você acha que deveriam ser conduzidas as aulas de inglês no curso de Sistemas para Internet?” Para ilustrarmos o resultado, selecionamos algumas respostas dos participantes:

“As aulas deveriam ser conduzidas o mais “integradamente” possível. Acredito que todos os professores têm condições de criarem momentos em que é necessário o uso da língua inglesa como ferramenta para auxiliar a resolução de um problema” (ProfSpI – Inf13).

“Com material específico da área, estímulo à fala e leitura em inglês, e uso de material audiovisual” (ProfSpI – Inf9).

“Práticas, sempre focadas nas habilidades de *speaking* e *listening*” (ProfSpI – Inf8).

“Em parceria com alguém da área técnica, com exercícios direcionados para a realidade do egresso” (ProfSpI – Inf5).

“Utilizando artigos técnicos para ensinar a língua” (ProfSpI – Inf2).

“Leitura e interpretação de textos técnicos como artigos, conversação e pronúncia para apresentações técnico/científicas” (ProfSpI – Inf6).

Diante do que expusemos, analisamos que as percepções dos participantes demonstram que, embora apoiados à visão de que o foco deve estar nas habilidades de

leitura e compreensão, eles acreditam que as aulas devem ser “práticas”, com “estímulo à fala e leitura”; “o mais “integradamente” possível”; “focadas nas habilidades de *speaking* e *listening*”; “com exercícios direcionados para a realidade do egresso”; quer dizer, em termos práticos, percebemos que os professores acreditam que as aulas de língua inglesa precisam ser planejadas de maneira a promover uma integração entre a teoria e a prática, culminando na preparação do tecnólogo para atender às exigências do mercado de trabalho.

Nas últimas perguntas do questionário aplicado aos professores, buscamos saber a respeito da atuação desses participantes na elaboração do PPC, bem como a motivação para a inserção da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet. Desse modo, indagamos através da seguinte pergunta: “Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet? Sim? Não?” Dentre os 13 professores, 03 afirmaram que participaram da elaboração do documento. Com base na afirmação dada pelos participantes, perguntamos “Quando da elaboração do PPC do curso de Sistemas para Internet, foi feito um estudo a respeito da demanda, ou seja, das necessidades da área em relação à disciplina de inglês? Sim? Não?” Dentre os 03 participantes, 02 afirmaram que houve um estudo a respeito da demanda de oferta da língua inglesa no curso.

Por fim, perguntamos aos professores que participaram da elaboração do PPC “O que motivou a inserção de inglês no currículo do curso de Sistemas para Internet da forma como é ofertado atualmente?”. Como resultado para essa pergunta, transcrevemos as respostas dos professores: “Reconhecimento da importância da língua inglesa para a área” (ProfSpI – Inf1); “Os usos de TI exigem o inglês e o campo de trabalho utiliza muito a linguagem” (ProfSpI – Inf7); “A carga horária foi definida em função da quantidade de professores que poderiam ministrar as aulas. Como há uma demanda considerável e não há perspectiva de novos concursos, optou-se por ofertar a disciplina de modo que “pesasse” o mínimo possível [...]”(ProfSpI – Inf13).

O que nos chama a atenção nas respostas dos professores, é que existe um evidente reconhecimento quanto à importância da oferta da língua inglesa no curso, contudo, uma possível alteração na carga horária da disciplina, de modo que se possa realizar um planejamento que contemple atividades que atendam às necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos, vai de encontro a determinados interesses institucionais.

No próximo subitem analisamos os questionários aplicados aos colaboradores que atuam nas empresas que representam o mercado de trabalho.

4.2.4 As empresas e seus colaboradores

Para a nossa pesquisa, contamos com a participação de 03 empresas do segmento de Tecnologia da Informação que representam a perspectiva do mercado de trabalho em relação às demandas de atuação do tecnólogo em Sistemas para Internet, no que se refere às habilidades em língua inglesa, necessárias para o desempenho das atividades laborais desse profissional.

Conforme apresentamos no quadro 7 do capítulo metodológico desta dissertação, participaram dessa pesquisa um total de 24 colaboradores. Para tanto, na nossa análise, essas empresas e seus colaboradores são identificados no quadro 17 da seguinte maneira:

Quadro 17 – Identificação das Empresas e Colaboradores

Empresa1 (Emp1)	Colab1; Colab2; Colab3; Colab4; Colab5; Colab6; Colab7; Colab8; Colab9; Colab10; Colab11; Colab12; Colab13; Colab14; Colab15; Colab16; Colab17.
Empresa2 (Emp2)	Colab1; Colab2; Colab3; Colab4; Colab5.
Empresa 3 (Emp3)	Colab1; Colab2.

O quadro 17 ilustra a representação do mercado de trabalho. Para a participação desse grupo na pesquisa, aplicamos aos colaboradores o questionário (Apêndice G) organizado com um total de 09 perguntas, divididas em Parte I – identificação, e Parte II – com questões relacionadas às atividades laborais e ao uso da língua inglesa no ambiente de trabalho.

Na identificação da Empresa 1, os colaboradores responderam que a empresa atua no ramo de automação comercial. Quanto ao cargo desempenhado pelos colaboradores, a partir das respostas, obtivemos a seguinte relação:

- ✓ Analista de suporte
- ✓ Auxiliar de suporte
- ✓ Consultor
- ✓ Analista de sistemas

- ✓ Analista de *software*

Com relação à identificação da Empresa 2, os colaboradores responderam que a empresa é do ramo de Tecnologia da Informação. Com isso, as atividades desempenhadas foram identificadas como:

- ✓ Analista de redes
- ✓ Analista de suporte
- ✓ Gerente de suporte

Quanto à Empresa 3, a atuação foi identificada por um dos colaboradores como automação contábil. Dessa forma, a partir da resposta de um dos colaboradores, a atividade exercida foi identificada como:

- ✓ Analista de sistemas

Na primeira pergunta da segunda parte do questionário, solicitamos aos colaboradores que descrevessem as principais tarefas desempenhadas no dia-a-dia de trabalho, ilustradas no quadro 18.

Quadro 18 – Tarefas laborais desempenhadas no dia a dia

Empresa1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instalação das ferramentas <i>in-loco</i>, atendimento por telefone ou pelo acesso remoto, onde é tirada dúvidas dos clientes e possíveis <i>bug</i> das ferramentas ✓ <i>Help desk</i> a clientes ✓ Instalação, treinamento para usuários ✓ Análise de dados ✓ Auxílio aos clientes com suporte técnico ✓ Consultoria ✓ Atendimento e treinamento para clientes ✓ Suporte aos clientes, atendimento telefônico
Empresa2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise, configuração e organização de redes de computadores ✓ Faturamento, compras de suprimentos, gestão de documentos e arquivo ✓ Suporte a usuários ✓ Configuração de equipamentos de informática ✓ <i>Help desk</i> e análise de serviços ✓ Controle de <i>backups</i> ✓ Gestão das estratégias de <i>marketing</i> da empresa
Empresa3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atendimento ao cliente ✓ Instalação de sistema e treinamento ✓ <i>Help desk</i> ✓ Telefonemas, <i>chats</i> e visitas

Conforme expusemos no quadro 18, analisamos que as tarefas desempenhadas pelos colaboradores das empresas são diretamente relacionadas ao contato com os clientes, seja através de suporte técnico ou por meio de atendimento e treinamento. Isso posto, para que pudéssemos identificar a relação de uso da língua inglesa com as tarefas que são executadas no ambiente de trabalho, as próximas perguntas foram elaboradas com o intuito de saber a experiência dos informantes em relação à língua inglesa, bem como o uso da língua na execução das atividades laborais.

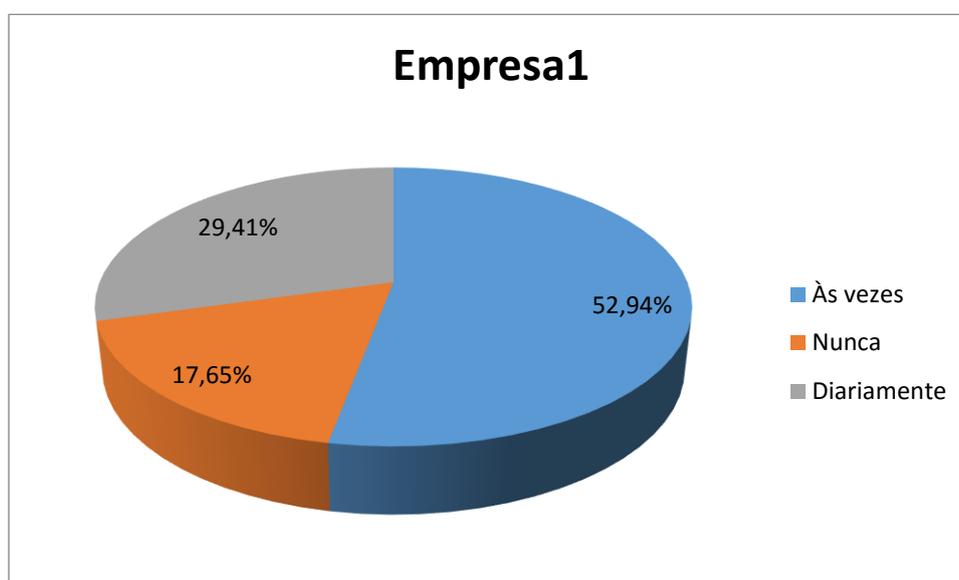
Perguntamos aos participantes “Você já estudou inglês antes? Sim? Não? Por quanto tempo? Como você avalia o curso que fez?” Na resposta dos colaboradores da Empresa 1, 47,05% afirmaram já terem estudado inglês antes, no entanto, 52,94% responderam que não estudaram inglês antes. Conforme a resposta dos colaboradores, a média de tempo de estudo é de menos de 2 anos. Nesse grupo, os colaboradores avaliaram o curso que fizeram através dos termos “excelente”, “bom” e “fraco”.

Dentre os 05 colaboradores da Empresa 2, 01 respondeu que não estudou inglês antes, além disso, dentre os informantes que estudaram, somente 01 estudou por mais de 2 anos. A avaliação desses informantes quanto ao curso de inglês que fizeram é retratada através dos termos “indispensável”, “médio”, “regular” e “ruim”.

Quanto aos 02 colaboradores da Empresa 3, ambos afirmaram terem estudado inglês pelo período de até 1 ano. Esses colaboradores avaliam o curso através dos termos “bom” e “pouco produtivo”.

Com o objetivo de sabermos a frequência de uso da língua inglesa no trabalho dos participantes, perguntamos “Com que frequência você usa o inglês no seu trabalho?”, as opções de respostas foram “às vezes, nunca e diariamente”. O resultado para essa pergunta está ilustrado através do gráfico 7.

Gráfico 7 – Frequência de uso do inglês no trabalho (Emp1)



O gráfico 7 aponta que a maioria (52,94%) dos informantes da Empresa 1 afirma que “às vezes” fazem uso da língua inglesa no ambiente de trabalho, 29,41% responderam que o uso é feito diariamente, enquanto 17,65% responderam que nunca utilizam o inglês nas tarefas do trabalho.

Por se tratar de uma quantidade reduzida de colaboradores pertencentes às demais empresas participantes, optamos por não utilizarmos gráficos para apresentar o resultado relacionado à frequência de uso do inglês. Dentre os 05 participantes da Empresa 2, 03 responderam que usam o inglês “diariamente” no trabalho, enquanto os demais afirmaram que às vezes usam a língua inglesa nas atividades laborais. Quanto aos participantes da Empresa 3, ambos responderam que “às vezes” usam o inglês no ambiente de trabalho.

Com relação às habilidades em inglês utilizadas no ambiente de trabalho, indagamos aos participantes “Quais habilidades em inglês são mais utilizadas em seu trabalho?” As alternativas para essa pergunta foram: ler, escrever, compreender e falar. Para ilustrarmos o resultado, utilizamos o quadro 19 que representa a quantidade em porcentagem relacionada ao número de respondentes.

Quadro 19 – Habilidades em inglês utilizadas no trabalho

	Ler	Escrever	Compreender	Falar
<i>Empresa1</i>	70,58%	29,41%	52,94%	0%
<i>Empresa2</i>	80%	0%	80%	20%
<i>Empresa3</i>	50%	0%	100%	0%

Conforme o quadro 19, as habilidades de leitura e compreensão foram apontadas pelos participantes como aquelas que são utilizadas com maior frequência no ambiente de trabalho. Considerando o resultado apresentado, perguntamos aos participantes “Com quem você utiliza a língua inglesa em seu trabalho?” Para que pudessem responder a essa pergunta, disponibilizamos as seguintes alternativas:

- ✓ Clientes
- ✓ Funcionários
- ✓ Chefes ou diretores
- ✓ Fornecedores
- ✓ Empresas parceiras
- ✓ Outros. Especifique

Dentre os 17 participantes da Empresa 1, 12 responderam à pergunta. Com isso, 02 respondentes assinalaram a opção “clientes”, enquanto os demais optaram por assinalar a opção “outros” e especificar que usam a língua inglesa em “aplicações” (Colab15); “programação” (Colab16); “identificação de erros” (Colab14); “Fóruns tecnológicos” (Colab6); “sistema” (Colab13).

Em contrapartida, dentre os 05 participantes da Empresa 2, 03 afirmaram que usam a língua inglesa com “empresas parceiras”, enquanto as opções “fornecedores” e “outros”, foram assinaladas por 02 participantes. Ao especificar o uso da língua inglesa com “outros”, os participantes responderam com os termos “equipe” e “colegas de sala”, o que a nosso ver, tais termos podem convergir com a opção “funcionários”.

Quanto ao resultado apresentado pelos participantes da Empresa 3, dentre os dois colaboradores, 01 optou pela alternativa “clientes”, e ambos optaram pela alternativa “outros”, especificando através dos termos “configurações de sistema” (Colab1) e “desenvolvimento de produtos” (Colab2).

Ao indagarmos os participantes a respeito das atividades nas quais eles utilizam a língua inglesa, elencamos as alternativas, e solicitamos que assinalassem as seguintes opções com um “X”.

- ✓ Leitura de *e-mails*

- ✓ Leitura de *sites* em língua inglesa
- ✓ Redigir *e-mails*
- ✓ Atendimento telefônico
- ✓ Viagens de trabalho
- ✓ Videoconferências
- ✓ Reuniões
- ✓ Contato com empresas parceiras e fornecedores
- ✓ Apresentação de produtos e serviços
- ✓ Desenvolvimento de produtos e serviços

Para apresentarmos o resultado, optamos por selecionar as alternativas que receberam o maior número de indicações dadas pelos participantes, o que nos leva a inferir que são as atividades mais praticadas pelos informantes no ambiente de trabalho. Com isso, dentre os 17 participantes da Empresa 1, 13 responderam à questão, indicando as atividades de Leitura de *sites* em língua inglesa (76,92%), Leitura de *e-mails* (53,84%) e Desenvolvimento de produtos e serviços (38,46%), como as atividades nas quais eles utilizam a língua inglesa.

Com relação à Empresa 2, 60% dos participantes optaram pela atividade “Leitura de *sites* em língua inglesa”, e 40% assinalaram as atividades “Leitura de *e-mails*”, “Contato com empresas parceiras e fornecedores”, “Apresentação de produtos e serviços” e “Desenvolvimento de produtos e serviços”.

Considerando que a Empresa 3 possui somente 02 colaboradores, aos analisarmos as respostas, verificamos que as atividades assinaladas foram “Leitura de *e-mails*”, “Leitura de *sites* em língua inglesa”, “Apresentação de produtos e serviços” e “Desenvolvimento de produtos e serviços”.

Diante do que foi exposto, consideramos que as respostas dos colaboradores, os quais, na nossa pesquisa, representam o mercado de trabalho, evidenciam que tanto as habilidades em inglês, quanto as atividades desempenhadas no ambiente de trabalho, apontam que a leitura e a compreensão correspondem às habilidades que receberam destaque por parte dos informantes. Todavia, analisamos que essa constatação possa estar ligada ao fato de que as empresas pesquisadas não exigem, no momento da seleção para a contratação dos seus colaboradores, o conhecimento de qualquer idioma, principalmente, o inglês, em se tratando da área de tecnologia da informação.

Ademais, embora não tivesse sido ressaltado pela maioria dos participantes das empresas pesquisadas, verificamos que os participantes da Empresa 2 realizam atividades

em que podem desenvolver a prática da habilidade oral, como o “atendimento telefônico” e o “contato com empresas parceiras e fornecedores”, por exemplo.

No próximo subitem analisamos as entrevistas realizadas com os professores das áreas técnicas e o coordenador do CST em Sistemas para Internet, além dos representantes do mercado de trabalho.

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com 06 participantes, sendo 03 dirigentes de empresas, os quais representam o mercado de trabalho, identificados na nossa análise através da sigla MTEMPx (Mercado de Trabalho – Empresa) e x representa o número atribuído à empresa; 02 professores que ministram disciplinas técnicas no CST em Sistemas para Internet, aqui denominados ProfSpI1 e ProfSpI2, além do coordenador do curso, identificado por CoordSpI. O roteiro da entrevista realizada com os participantes consta de 08 perguntas (MTEMP), 03 perguntas (ProfSpI) e 06 perguntas (CoordSpI).

4.3.1 Os representantes do mercado de trabalho

Conforme dissemos no capítulo metodológico desta dissertação, as entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2016 nas empresas participantes da pesquisa, onde os entrevistados exercem o cargo de gerência. Elaboramos o roteiro da entrevista (Apêndice J) com perguntas que permitiam aos participantes discorrer acerca da relação de uso da língua inglesa com as tarefas rotineiras desempenhadas pelos colaboradores, a exigência de nível de conhecimento de inglês para a contratação e para a atuação dentro da empresa, além da percepção desses participantes a respeito da demanda do mercado de trabalho, em relação ao perfil do tecnólogo em Sistemas para Internet.

Isso posto, ao analisarmos essas entrevistas, destacamos alguns excertos provenientes das respostas dos participantes. Com isso, a partir da análise das perguntas e das conclusões obtidas, esperamos extrair fundamentos para responder às perguntas de pesquisa.

Para a análise do segmento do mercado de trabalho, destacamos, inicialmente, as perguntas contidas no roteiro da entrevista:

- ✓ Quais tarefas/atividades rotineiras, dentro de sua empresa, requerem o conhecimento de inglês para o profissional de sistemas para internet?
- ✓ Eu gostaria que você me dissesse se o conhecimento de inglês é um pré-requisito para a contratação de um profissional de Sistemas para Internet?
- ✓ Que nível de conhecimento de inglês é exigido do funcionário recém contratado para atuar em sistemas para internet?
- ✓ A exigência de nível de conhecimento de inglês muda dependendo do setor de atuação para sistemas para Internet?
- ✓ Em quais cargos dentro de sua empresa os profissionais utilizam a língua inglesa?
- ✓ Quais funções a empresa oferece aos profissionais da área de Sistemas para Internet?
- ✓ Como você avalia as necessidades do mercado em relação ao perfil do tecnólogo em Sistemas para Internet?
- ✓ Você considera a necessidade de ajustes no currículo dos cursos tecnológicos para atender a demanda de ensino-aprendizagem de inglês exigida pelo mercado de trabalho?

Na realização da categorização dos dados desse segmento da situação-alvo, selecionamos uma ideia identificada como categoria central, conforme orientam Strauss e Corbin (2008). Dessa forma, através da codificação aberta, que nos permitiu comparar as respostas dos participantes, à procura de similaridades e de diferenças, obtivemos a categoria “demandas do mercado de trabalho para o tecnólogo em Sistemas para Internet em relação ao conhecimento da língua inglesa”. Em seguida, verificamos os temas gerados a partir dessa categoria, os quais optamos por destacar nos excertos que selecionamos.

Ao perguntarmos aos participantes “Quais tarefas/atividades rotineiras, dentro de sua empresa, requerem o conhecimento de inglês para o profissional de sistemas para internet?” Obtivemos o seguinte resultado, com destaques nossos.

“[...]eu acho que de sessenta por cento da equipe, por exemplo, voltada tanto para o **suporte dos nossos sistemas como muito mais ainda para o desenvolvimento** tem essa dependência. Porque se a gente for avaliar, o sistema é desenvolvido em cima de uma **plataforma de língua inglesa**”(MTEMP1).

“Como a empresa tem parceiros como multinacionais [...] **a gente participa de bastante conferências**, a gente chama de *webex* e fora outras **reuniões** que a

gente participa também. E boa parte delas com um **conteúdo em inglês** né. Fora isso também temos **materiais, os documentos, documentos de produto**, que também **boa parte é em inglês** e dificilmente tem produtos voltado para língua portuguesa [...]” (MTEMP2).

“Hoje como a gente trabalha com uma empresa que trabalha em **desenvolvimento de software, a rotina da língua inglesa** dentro da empresa é mais no operacional mesmo do sistema né’ e algumas configurações de módulos, algumas configurações de tabela, mais na **operação do sistema**” (MTEMP3).

Nas respostas apresentadas, destacamos a categoria denominada “tarefa”, em outras palavras, “função”, “trabalho”, “ocupação”, ou seja, aquilo que o profissional desempenha dentro da empresa. Com isso, observamos que nas empresas MTEMP1 e MTEMP3 as tarefas desenvolvidas focalizam o “suporte e desenvolvimento de sistemas”, um dos objetivos do curso, conforme destacamos na análise do PPC do CST em Sistemas para Internet.

Uma outra categoria que identificamos é denominada “conhecimento da língua inglesa”, o que podemos chamar de “prática”, “vivência” da língua na situação-alvo. Nesse sentido, através das palavras mencionadas pelos participantes em relação às tarefas desenvolvidas pelos colaboradores, verificamos que o conhecimento da língua inglesa é indispensável, tendo em vista o acesso diário a materiais, documentos, plataforma, ou seja, na operação dos sistemas na própria empresa.

Destacamos, dentre as respostas apresentadas, a descrição feita pelo participante MTEMP2 a respeito das tarefas exercidas na empresa, das quais podemos depreender que se tratam de tarefas que exigem a habilidade oral, como em “a gente participa de bastante conferências [...] reuniões”. Contudo, ao perguntarmos aos participantes se o conhecimento de inglês é um pré-requisito para a contratação de um profissional de Sistemas para Internet, obtivemos as seguintes respostas:

“[...] no nosso nicho de mercado não. Ele não ele não está sendo uma premissa, mas quando no ato da contratação a gente identifica isso em currículo, [...] tem mais chance. E depois que ingressa conosco né, que ele já está dentro da empresa, a empresa sempre no plano de carreira exige esse requisito, então é um requisito [...]” (MTEMP1).

“Vai depender muito da área de atuação. Hoje é de extrema importância o domínio da língua né, só que no cenário onde a gente se encontra a gente não vai conseguir esse profissional. Às vezes dá o profissional qualificado tecnicamente, mas ele não vai ter o domínio total da língua, pode conhecer até um pouco superficial. Ah tem certos cargos que a gente exige esse certo conhecimento, principalmente da área comercial né, que aonde participa de bastantes eventos né com a língua estrangeira. E nos outros casos vai ter um

inglês que a gente não costuma chamar inglês técnico, não é assim que a gente trata. A gente trata como inglês de leitura, que é onde o técnico consegue ler os documentos, consegue ler os materiais né, ter uma boa interpretação e até mesmo utilizar outras ferramentas para poder a tradução desses documentos” (MTEMP2).

“Não, hoje não, não. Na empresa a gente não tem isso como pré-requisito né, na verdade a gente hoje escolhe um profissional mais qualificado o possível para estar dentro da empresa né, mas não chega a ser um requisito que impede a contratação” (MTEMP3).

Considerando a categoria levantada para esta parte da nossa análise, observamos que os participantes MTEMP1 e MTEMP3 afirmam que o conhecimento de inglês não é um pré-requisito para a contratação de um profissional nas respectivas empresas; no entanto, o participante MTEMP1 esclarece que quando esse conhecimento é identificado no currículo do candidato à vaga, “tem mais chance”, ou seja, embora não haja uma exigência, é evidente que o conhecimento do idioma proporciona oportunidades de ascensão na empresa.

Por outro lado, o participante MTEMP2 declara que o conhecimento de inglês para a contratação depende da área de atuação do profissional, o que significa que existe uma exigência, porque segundo o participante, é “de extrema importância o domínio da língua”; no entanto, ele destaca a preocupação em relação à dificuldade em encontrar esse tipo de profissional no mercado de trabalho. Nesse sentido, o que difere a Empresa 2 das demais empresas, é que o conhecimento de inglês é um pré-requisito para o ingresso na empresa, e que o nível de exigência quanto às habilidades linguísticas depende do cargo a ser desempenhado.

Quanto ao nível de conhecimento de inglês, perguntamos aos participantes “Que nível de conhecimento de inglês é exigido do funcionário recém-contratado para atuar na área de Sistemas para Internet?” Considerando as declarações dos participantes em relação à pergunta explicitada anteriormente, passamos a destacar a partir de agora, as respostas dos participantes MTEMP1 e MTEMP2:

“[...] hoje basicamente é **inglês nível técnico** né. Não é se exigido muito no nosso nicho de mercado, é bom que a gente frise isso, o inglês até a questão da fala e tudo não é tão exigido. Agora o inglês a nível técnico, que é um conhecimento técnico, mensagens que é reportada pelo sistema, ou pelo gerenciador do banco de dados né, então todas essas linguagens é exigido um inglês de nível técnico” (MTEMP1).

“[...] a gente costuma dizer aquele **nível intermediário** né, que é **onde o profissional consegue ter uma certa interpretação da língua**, do que está

escrito e conseguir se desenrolar com as ferramentas que tem na internet né'. Hoje a gente tem o apoio fortíssimo do Google Translator e aí eles conseguem se virar dessa forma né, mas **é importante ter um certo conhecimento** até para não ficar perdendo tempo com isso. Tem certas coisas que é possível ter uma leitura superficial ali e entender a grosso modo o que está se dizendo né" (MTEMP2).

A partir dos destaques que fizemos nos excertos, observamos nos depoimentos dos representantes do mercado de trabalho, a notória necessidade de conhecimento da língua inglesa para atuar nas empresas, e que o nível de conhecimento da língua é requerido de acordo com o cargo ou o setor de atuação dos colaboradores. Verificamos ainda, que "o inglês nível técnico", conforme mencionado por MTEMP1, pode estar associado ao mito de que "Instrumental é Inglês Técnico", discutido por Ramos (2005), apontado anteriormente, e que ainda é recorrente pelo fato de se referir apenas à habilidade de leitura.

Analisamos também, que no depoimento feito por MTEMP2, o nível de conhecimento de inglês requisitado é o intermediário. Ao contrastarmos essa necessidade com a autoavaliação dos estudantes, apresentada na nossa análise, em relação às habilidades de leitura, escrita, compreensão e fala, inferimos que, embora a maioria dos estudantes tenha avaliado que possui "pouco" conhecimento, o mercado de trabalho aponta que pelo menos o inglês intermediário é a base para uma boa colocação no ambiente de trabalho.

Ademais, ao indagarmos os participantes a respeito da exigência de nível de inglês dependendo do setor de atuação do colaborador, percebemos que nas empresas pesquisadas não há um consenso em relação ao setor de atuação, pois de acordo com o participante MTEMP1 os setores de suporte e desenvolvimento são onde há uma maior exigência; por outro lado, o participante MTEMP2 afirma que o setor comercial da empresa é onde existe uma exigência maior, conforme podemos observar nos excertos, com destaques nossos:

"[...] quando a gente fala a **nível de suporte**, por exemplo, que é um dos departamentos da empresa, **é mais exigido inglês tipo técnico**. Já no setor **desenvolvimento e programação** aí sim, **já exige o inglês mais avançado**. Porque a maioria dos materiais e as plataformas que eles vão desenvolver o sistema e materiais que existem na internet', então aí na internet ou disponível até em ferramentas que a gente adquire, tudo isso vem em inglês, então eles têm que ter também uma boa leitura de inglês para interpretar esses documentos. Hoje assim, por mais que tenham ferramentas que façam essas traduções e tudo, mas **é de extrema importância** [...] **o inglês de leitura** pra

que ele consiga interpretar melhor esses manuais ou novos componentes né, então tudo é envolto dessa área” (MTEMP1).

“[...] exige mais isso nos **cargos comerciais** né, onde a gente lida diretamente com os profissionais dessas empresas né, dos nossos parceiros que no caso a Dell, a Microsoft e etc. E por lidar diretamente tem situações que a gente tem que colocar o nosso profissional em contato com o profissional dos Estados Unidos, por exemplo, um profissional que tá locado aí no Estados Unidos [...], então acontece muito esses fatos né. Então hoje quem está trabalhando na área comercial, **a gente exige um pouco mais** né, **de conhecimento na língua estrangeira**, nos demais cargos não” (MTEMP2).

De acordo com o exposto, analisamos que, de forma reiterada, o participante MTEMP1 ratifica a exigência de inglês “tipo técnico”, principalmente no setor de suporte, porque nos demais setores é apontado o “inglês mais avançado”. Ressaltamos que na resposta do participante MTEMP2, a referência é para os cargos comerciais, em virtude do trabalho realizado em parceria com empresas multinacionais, o que a nosso ver, reforça a necessidade de exigência em relação às outras habilidades linguísticas, e não somente a habilidade de leitura, conforme podemos perceber no depoimento dos participantes.

Ao inquirirmos os participantes a respeito das necessidades do mercado de trabalho em relação ao perfil do tecnólogo, destacamos a resposta do participante MTEMP2, na qual é salientada a importância do conhecimento da língua inglesa para a inserção no mercado de trabalho.

“[...] é tão importante, porque a inserção dentro da empresa desse esse perfil com a língua estrangeira, [...] fica mais fácil, porque o que acontece quando o profissional ele entra dentro da empresa né com o perfil com o inglês, com as documentações que já estão disponíveis na internet fica mais fácil para ele poder entender um pouco mais [...] daquele determinado produto, do que quando ele não tem dentro desse perfil a língua estrangeira né. Então para a gente é mais importante quando ele já venha do mercado com esse perfil, para poder ter mais uma inserção mais rápida dentro desse universo [...]” (MTEMP2).

É evidente, conforme o depoimento do respondente, a correlação que se faz entre o perfil do tecnólogo em Sistemas para Internet e o conhecimento da língua inglesa para a atuação desse profissional no mercado de trabalho. Nesse sentido, há que se reconhecer a forte necessidade de ajustes no currículo dos cursos tecnológicos para atender a essa demanda, segundo o que podemos perceber através dos seguintes excertos retirados das entrevistas:

“[...] hoje o que eu acompanho aí, por exemplo, profissionais que saem dessa área são poucos cursos que têm como matéria mesmo algo voltado para inglês

ou tecnológico ou tal [...]. Mas dentro da faculdade mesmo muitas vezes não é cobrado isso, então assim se fosse algo imposto né, tivesse uma matéria disponível, tem muitos cursos de tecnologia que não têm uma matéria disponível para isso, então seria interessante e algo assim muito válido, muito válido mesmo” (MTEMP1).

“[...] Por enquanto, para a gente poder exigir quando a gente exige um nível avançado o profissional fluente com certeza ele não viu isso dentro das escolas tradicionais, ele não vai estar vendo isso para ele se tornar fluente, ele não vai ficar fluente dentro de uma instituição de ensino convencionais, que é no nosso caso, a gente tem também as instituições federais né e as escolas técnicas. Geralmente esse profissional ele está buscando fora, ele está se dedicando, ele está investindo nesse conhecimento e são poucos casos que pelo menos na nossa região, estou levando isso conta, a nossa região, são poucos casos onde o profissional se dedica a isso. Por conta disso a gente acaba sendo limitado, mas se dentro da própria escola houvesse essa reforma do ensino da língua inglesa, onde conseguisse hoje dar um enfoque maior, uma atenção maior, um preparo maior, a gente conseguiria dentro dos nossos currículos exigir um pouco mais desse profissional. Então acho necessário sim esse ajuste, essa importância para que a gente possa buscar profissional no mercado com esse perfil de um inglês mais fluente, um inglês mais avançado” (MTEMP1).

A partir dos excertos, analisamos que as percepções dos participantes em relação à necessidade de ajustes nos cursos que ofertam a língua inglesa, apontam que as instituições de ensino precisam investir no preparo dos aprendizes, de modo que no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, os estudantes possam ser capazes de “adquirir uma competência de uso” da língua, conforme aponta Almeida Filho (2012, p.21) e, com isso, ter condições de atender às demandas de uso da língua na situação-alvo.

Na próxima parte da nossa análise, apresentamos as percepções dos professores que ministram as disciplinas técnicas no CST em Sistemas para Internet, em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa nesse contexto.

4.3.2 Os professores das disciplinas técnicas

Trazemos para a nossa análise os participantes que representam os professores que ministram as disciplinas técnicas no CST. O roteiro da entrevista (Apêndice I) realizada com esse segmento é composto de 03 perguntas, conforme listamos:

- ✓ Qual a relação da disciplina de inglês com a disciplina que você ministra no curso de Sistemas para Internet?

- ✓ Como você avalia a oferta da disciplina de inglês no primeiro semestre do curso de Sistemas para Internet e as necessidades do aluno no decorrer do curso?
- ✓ Quais atividades você acredita que o aluno precisa desempenhar na língua inglesa durante o curso, para desenvolver competência comunicativa?

Ao indagarmos acerca da relação da disciplina de inglês com a disciplina que ministram no curso, procuramos saber qual a importância da disciplina de inglês para o funcionamento das demais disciplinas. Com isso, destacamos alguns excertos que demonstram as respostas dos participantes:

“[...] Eu vejo o seguinte inglês tem uma relação direta não só com a disciplina, mas com a área como um todo né. Porque a área de tecnologia, de uma forma geral ela infelizmente o nosso país não gera tecnologia como a gente gostaria que gerasse, então a gente compra tecnologia, a gente usa, a gente [...] Então eu acho que essa relação entre o inglês e cursos, de uma forma geral, de tecnologia é direta em função disso. Se você não tem o inglês fluente para ler, para compreender, para falar, para interagir, você perde oportunidades de conhecer tecnologias, de conhecer situações novas que possam tirar você dessa situação de vamos dizer assim submundo tecnológico né” (ProfSpI1).

“[...] eu tenho metodologia científica e tenho engenharia de software. Então a relação entre as duas disciplinas e o inglês ela pode ser dada da seguinte forma: o inglês seria a ferramenta a ser utilizada que a gente fala que iria possibilitar o aluno a, digamos que, voos mais altos” (ProfSpI2).

Percebemos, em ambos os depoimentos, que além da importância, a língua inglesa possui uma estreita relação com as disciplinas técnicas ministradas pelos participantes, e destacamos a resposta do ProfSpI1 “Se você não tem o inglês fluente para ler, para compreender, para falar, para interagir, você perde oportunidades de conhecer tecnologias...”; isso significa que o conhecimento da língua inglesa oportuniza o desenvolvimento em outras áreas. Por isso, analisamos que por se tratar de um curso de tecnologia, devem existir mais incentivos à oferta da disciplina, de modo que essa disciplina possa ser ministrada com o devido cuidado, pensando nas necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos.

Isso posto, solicitamos aos participantes que avaliassem a oferta da disciplina de inglês no primeiro semestre do curso e as necessidades dos alunos no decorrer do curso. Desse modo, obtivemos o seguinte resultado:

“[...] acho primeiro que a carga horária é super baixa, pequena demais, curta né, uma disciplina, só um semestre. Normalmente o que está previsto no nosso

plano pedagógico é uma disciplina instrumental, quer dizer, na verdade não adianta muita coisa [...] Nem que fosse um pouquinho, em doses homeopáticas, mas tinha que ter. Então acho que é pouco, não é suficiente e, assim, do ponto do jeito que a gente faz inglês hoje no curso é só pra cumprir tabela não funciona, não tem funcionamento” (ProfSp11).

“A oferta ela é adequada para o que a gente tem hoje, então entram trinta estudantes, eles conseguem ser atendidos dessa forma. O grande porém é que no primeiro a demanda por inglês, por parte do estudante ela ainda é pequena” (ProfSp12).

De acordo com os depoimentos, podemos depreender que as percepções dos participantes é de que a oferta da disciplina no primeiro semestre do curso não é suficiente porque não consegue atender às necessidades dos aprendizes à medida em que avançam no curso. Conforme vimos na análise dos questionários, a maioria dos participantes desta pesquisa também compartilha o mesmo ponto de vista. Com isso, entendemos que, se a oferta não atende a uma determinada necessidade, é porque existe uma demanda de uso da língua que acontece no decorrer do curso, e que, considerando esse fato, é indispensável que se pense em ajustes, para que essa demanda seja atendida, a fim de que se possa garantir a eficácia do ensino e aprendizagem da língua inglesa no curso.

Na última pergunta que fizemos aos participantes, indagamos a respeito das atividades que eles acreditam que os alunos podem desempenhar durante o curso, para que possam desenvolver CC.

“[...] eu poderia dizer uma coisa: eu posso estar errado, mas eu não vejo outro caminho, é imersão. [...] Quer dizer, o único caminho [...] né, porque a gente tem muita resistência e tal, mas o único caminho é dizer o seguinte: olha, você daqui pra dentro só vai dar seu jeito de entender o que eu tô falando e de falar comigo e de escrever e de ler no idioma, [...] Então o idioma alvo é inglês’, então você desenvolve todas aquelas competências que você precisa ter, mas imerso’. Entrou na sala só vai só vai cheirar, viver, sentir inglês, só tem esse caminho” (ProfSp11).

“[...] eu acho que a gente tinha que ter alguma forma de contato com a língua né, obrigar a pessoa a ter contato com a língua. Lógico que essa obrigatoriedade ela não é o vai, por exemplo, você na caneta mudar e falar assim: olha, a partir de amanhã todas as aulas vão ser feitas em inglês. Você não consegue fazer isso, mas de alguma forma você pudesse prover espaços ou prover mecanismos para que a pessoa tivesse contato, eu não vou dizer imersão porque aí já seria muito né, mas contato. [...] O cara vai treinando ali a fala, o ouvido né, aquela coisa toda que é, aí que desenvolve. Então o grande problema hoje é que a gente não tem essa questão de prática” (ProfSp12).

No depoimento dos participantes, podemos notar o uso de palavras como “imersão”, “obrigatoriedade” e “prática”, para relacionar o modo pelo qual o processo de

ensino e aprendizagem pode ser conduzido, com o propósito de levar os aprendentes a desenvolver a CC em contexto tecnológico. Podemos inferir, através das percepções desses participantes, que existe uma preocupação quanto ao avanço em termos de ensino das habilidades linguísticas.

Na última parte da nossa análise, trazemos o resultado da entrevista realizada com o coordenador do CST em Sistemas para Internet.

4.3.3 O coordenador do CST em Sistemas para Internet

O roteiro da entrevista (Apêndice H) realizada com o coordenador do curso é composto de 06 perguntas que foram elaboradas com o intuito de melhor esclarecer como é feita a oferta da disciplina de língua inglesa, considerando a carga horária ofertada, a situação da disciplina em termos institucionais, além da relação da disciplina com o curso, considerando as demandas do mercado de trabalho.

Para tanto, perguntamos ao coordenador “Como você avalia a oferta da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet, atualmente?” A resposta do participante aponta que existe um esforço por parte da equipe de professores que atuam no curso, no sentido de fazer alterações na carga horária da disciplina de língua inglesa, pois, segundo ele, a carga horária atual (sessenta horas), não contempla as necessidades dos aprendizes. Com isso, de acordo com o coordenador, o PPC do curso está sendo reestruturado para que possa atender às novas mudanças, conforme podemos observar através do excerto, com destaques nossos.

“[...] atualmente nós estamos trabalhando no novo PPC do curso e inclusive estamos buscando aumentar a nossa carga horária da disciplina de Inglês, visto que **a carga horária atual de sessenta horas não contempla a necessidade do nosso aluno** conseguir ler manuais em língua inglesa, ler e compreender artigos em língua inglesa também, conseguir traduzir, conseguir compreender. E nós temos uma característica do próprio curso, é que equipamentos, softwares, manuais são em língua inglesa então para o profissional é imprescindível que ele saiba inglês, principalmente, nem tanto falar assim, a conversação em si, mas esse inglês técnico, esse inglês instrumental para ele entender a documentação e poder trabalhar nas funções que lhe são devidas” (CoordSpI).

Considerando o trabalho com o novo PPC do curso, julgamos pertinente perguntar ao participante se houve alterações na ementa da disciplina de inglês. No

entanto, o participante afirmou que não houve mudança na ementa, somente na carga horária, pois, segundo ele

“nós ampliamos a carga horária, com vistas a aumentar também as atividades pedagógicas e instrucionais relacionadas com esse inglês, que a gente chama de inglês instrumental. Que é a leitura de documentos em inglês, manuais, termos técnicos da informática” (CoordSpI).

É evidente, conforme podemos verificar, que a disciplina de inglês tem um papel preponderante no CST em Sistemas para Internet; no entanto, segundo as considerações do coordenador, da forma como a disciplina é ofertada atualmente, deixa de atender às necessidades dos alunos, mencionadas como “ler manuais”, “compreender artigos”, “conseguir traduzir”. Considerando a pergunta que fizemos a respeito da importância da disciplina e a atuação dos tecnólogos no mercado de trabalho, o participante mencionou que:

“[...] Então o aluno se diferencia caso ele seja um aluno que tenha conhecimento em inglês. [...] muitas portas aí estão se abrindo para estudar no exterior, para ir fazer uma formação, uma pós-graduação, estão exigindo. Então o nosso aluno chega aqui no instituto muito fraco no inglês, muito mesmo. Além de ser fraco tem medo da disciplina, não gosta da disciplina e a gente tem bastante dificuldade de pôr isso na cabeça deles, que é importante o inglês” (CoordSpI).

Observamos no depoimento do participante, que para a atuação e destaque do futuro tecnólogo no mercado de trabalho “o conhecimento em inglês” garante que o aluno possa se sobressair diante das oportunidades para “estudar no exterior” e fazer uma “pós-graduação”. Diante disso, entendemos que além das atividades apontadas anteriormente, com foco na habilidade de leitura, a habilidade oral deva ser trabalhada na disciplina de inglês, através de tarefas que sejam significativas para o estudante, considerando as oportunidades futuras, tanto profissionais quanto acadêmicas.

Diante do exposto, perguntamos ao participante “Quais competências o aluno precisa desenvolver no curso de Sistemas para Internet para atuar no mercado de trabalho?” A partir da resposta do participante, percebemos que, apesar da habilidade de leitura ter sido mencionada como a principal competência a ser desenvolvida pelo aluno, existe o reconhecimento de que esse aluno também precisa desenvolver a habilidade oral, conforme podemos observar através do excerto, com destaques nossos.

“[...] ler textos técnicos, interpretar esses textos técnicos e traduzir esses termos técnicos, esses textos técnicos. Obviamente que também a comunicação, eu conheço um ex aluno nosso que trabalha no Estado e ele foi obrigado a fazer curso de inglês completo para poder trabalhar com alguns equipamentos que são utilizados lá no setor onde ele trabalha. E isso aí não é não é incomum acontecer né. A maioria dos nossos equipamentos profissionais não esses notebookzinhos essas coisinhas aí, equipamentos de rede, grandes servidores, eles são todos os manuais são em inglês. Então a grande necessidade dele é essa leitura e interpretação e poder trocar alguma mensagem para o inglês também né, ouvir bem, entender” (CoordSpI).

É notório, como podemos perceber na resposta do participante, que trabalhar a língua estrangeira (inglês) direcionada ao contexto tecnológico permite que, através do Ensino Instrumental ou ELFE, possamos realizar o planejamento da disciplina para que sejam atendidas as necessidades identificadas na situação-alvo.

Na análise dos dados deste capítulo, apresentamos as percepções dos participantes, incluindo a professora-pesquisadora deste estudo, em relação aos interesses e necessidades de uso da língua inglesa nos ambientes acadêmico e profissional. Para tanto, no Quadro 20, organizamos um resumo dos principais resultados dessa análise.

Quadro 20 – Resumo dos principais resultados da análise

Documentos	O PPC não apresenta registros de análise de necessidades para a elaboração do plano da disciplina (Inglês Técnico). Esse documento focaliza apenas as habilidades de leitura e escrita. Verificamos a necessidade de atualização do PPC em relação ao perfil de conclusão, conforme o <i>Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia</i> , versão 2016.
Aprendizes	Consideram que desenvolvem “razoavelmente” e “pouco” as habilidades de leitura e escrita em língua inglesa, para atuarem como tecnólogos. A maioria acredita que a carga horária de inglês não atende ou não atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais. Além da leitura e compreensão de textos específicos da área, os estudantes acreditam que as habilidades de compreensão auditiva, conversação e escrita deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês. Avaliam como “fundamental”, “extremamente necessária” a aprendizagem da língua inglesa no curso.

	<p>A maioria considera como principais atividades para o desenvolvimento da CC apontadas pelos alunos são: participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa; aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo; participação em congressos, palestras, fóruns.</p>
Egressos	<p>Não há consenso entre os egressos no sentido de classificar como satisfatório (bem) o desenvolvimento da habilidade de leitura no curso.</p> <p>A maioria apontou que usa o inglês diariamente no ambiente de trabalho.</p> <p>A carga horária de inglês no curso não atendeu às necessidades.</p> <p>As atividades de leitura e compreensão de textos específicos da área de Sistemas para Internet deveriam ser priorizadas nas aulas.</p> <p>A maioria considera como principais atividades para o desenvolvimento da CC: participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa e utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet.</p> <p>Consideram o uso da língua inglesa no trabalho nas seguintes situações: ler e responder <i>e-mails</i> e contato com empresas parceiras e fornecedores</p>
Professores	<p>Consideram a necessidade de oferta da disciplina durante todo o curso e acreditam que a atual carga horária da disciplina não atende ou atenderá as necessidades dos futuros tecnólogos.</p> <p>Apontam como principais atividades para o desenvolvimento da CC: assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc., aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo; comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo.</p> <p>Reconhecem a importância da oferta da língua inglesa no curso.</p>
Coordenador	<p>Afirma que o PPC do curso está sendo reestruturado para atender às novas mudanças.</p> <p>Há um esforço por parte da equipe de professores em alterar a carga horária da disciplina de inglês, pois a carga horária atual não contempla as necessidades dos aprendizes.</p>

	Considera a leitura e a interpretação como a grande necessidade do aprendiz.
Mercado de trabalho	<p>A leitura e a compreensão são as principais habilidades realizadas pela maioria dos colaboradores no cotidiano das empresas.</p> <p>O conhecimento de inglês não é um pré-requisito para a contratação, mas existe a necessidade de conhecimento da língua inglesa para a atuação nas empresas.</p> <p>Aponta a necessidade de investimento por parte das instituições de ensino no preparo dos aprendizes para o mercado de trabalho, a fim de que os estudantes adquiram uma competência de uso da língua.</p>

No próximo capítulo, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos a trajetória da pesquisa relatada nesta dissertação, bem como retomamos as perguntas que orientaram este estudo, buscando respondê-las nos apoiando na análise dos dados realizada através dos instrumentos, conforme destacamos anteriormente: os documentos, os questionários, as entrevistas e as anotações de campo. Por conseguinte, propomos a elaboração de itens para um plano de ensino com possibilidade de ser implementado, fundamentado nos pressupostos do Ensino de Línguas para Fins Específicos – ELFE. Finalmente, apresentamos de modo sucinto, as contribuições deste estudo às pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) em contexto tecnológico na área da Linguística Aplicada, bem como as limitações encontradas e sugestões para pesquisas futuras.

5.1 O PERCURSO DA PESQUISA

No decorrer deste estudo, destacamos a importância do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto tecnológico. Reconhecemos que se trata de um contexto em crescimento, e que, por isso, requer adequações para atender às novas demandas no campo acadêmico e profissional dos envolvidos.

Na configuração do capítulo 1, buscamos situar o leitor quanto à motivação para esta pesquisa, bem como a contextualização deste estudo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no construto de Competência Comunicativa. Entendemos, conforme aponta Widdowson (2005, p.14) que a aprendizagem de uma língua deve ter como finalidade a obtenção de um efeito comunicativo. Nesse sentido, ressaltamos, conforme vimos em Almeida Filho (2008, p.229), que “o ensino de línguas em contexto tecnológico pode perfeitamente buscar ser comunicacional.”

No capítulo 2, destacamos a origem e o conceito do ELFE na perspectiva de importantes teóricos, tais como Hutchinson e Waters (1978) e Dudley-Evans e St John (1998). Conforme destacamos nesse capítulo, no Brasil, o ELFE/Instrumental ficou amplamente conhecido a partir do Projeto ESP. No entanto, o Projeto foi desenvolvido, de acordo com o que vimos em Ramos (2005; 2009), em razão de uma necessidade

iminente no contexto das universidades, a leitura, tendo em vista o acesso à literatura especializada. Com isso, evidenciamos nesta parte da dissertação, a construção e a desconstrução de mitos gerados como consequência desse Projeto, um desses mitos, segundo Augusto-Navarro (2008, p.119) é de que o ELFE “é sinônimo de ensino de estratégias de leitura.” Finalizamos esse capítulo, apresentando características do aspecto considerado fundamental no ELFE, a análise de interesses e necessidades. Com relação a esse aspecto, buscamos evidenciar o ponto de vista de autores (MUNBY, 1978; HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; SONGHORI, 2008; TERENCEZI, 2014; GUIMARÃES, 2014), os quais discorrem sobre a importância da análise de interesses e necessidades para o planejamento de cursos de ELFE.

No capítulo 3, no que se refere às nossas escolhas metodológicas, para levar a cabo esta pesquisa, o nosso referencial está fundamentado na pesquisa qualitativa, a qual nos permitiu utilizar diferentes métodos para alcançarmos os resultados para esta investigação. Conforme dissemos anteriormente, consideramos que pesquisa e ação são indissociáveis, por isso, abraçamos a pesquisa-ação diagnóstica, por entendermos, segundo Barbier (2007), que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador faz um diagnóstico e recomenda ajustes para solucionar os problemas identificados. Nessa perspectiva, evidenciamos a estreita relação entre a metodologia da pesquisa-ação e os estudos da LA, pois ambos estão relacionados à prática social.

No capítulo 4, reunimos o resultado dos instrumentos de pesquisa coletados para a realização da análise e discussão dos dados, gerados a partir dos instrumentos: PPC do CST em Sistemas para Internet, questionários aplicados aos estudantes, egressos e professores do curso, aos colaboradores das empresas, além das entrevistas realizadas com professores do curso e gerentes de empresas. Nesse capítulo, procuramos fundamentar a nossa análise e discussão, a partir das contribuições teóricas e metodológicas apresentadas nos capítulos anteriores.

Para tanto, nesta dissertação, buscamos evidenciar a configuração do ensino e aprendizagem da língua inglesa em um curso superior tecnológico pertencente à Rede Federal de Educação, a fim de que pudéssemos analisar e discutir, através dos pressupostos do ELFE, o currículo de inglês do CST em Sistemas para Internet, com vistas a propor um plano de ensino adequado às necessidades e interesses do alunado. Arelado a esse objetivo, procuraremos estudar possíveis graus de ajuste de um plano de

ensino a partir do levantamento de necessidades e interesses, e projetá-lo com vistas ao desenvolvimento da CC, que contemple tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional.

Diante dos objetivos propostos, no próximo subitem, apresentamos algumas considerações acerca dos resultados alcançados durante este estudo, por meio da retomada das perguntas norteadoras de pesquisa.

5.2 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta parte, optamos por organizar as respostas às perguntas de pesquisa através do quadro 21. Nesse mesmo quadro, apresentamos também os objetivos e as perguntas que nos permitiram alcançar esses objetivos.

Quadro 21 – Respondendo as perguntas de pesquisa

Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Respostas
<p>Analisar e discutir o atual currículo de inglês de um curso superior tecnológico, considerando-se os documentos norteadores utilizados em sua composição, com vistas adequá-lo às necessidades e interesses do alunado em carreiras tecnológicas.</p>	<p>1. Qual é o grau de afastamento e proximidade entre o currículo de inglês aqui estudado e os documentos norteadores utilizados em sua composição?</p>	<p>- Identificamos grau maior de afastamento entre os objetivos do curso (apresentados no PPC) e o plano da disciplina (currículo de inglês, conforme o que foi discutido na seção 4.1.1.</p> <p>- Não identificamos grau de proximidade entre o currículo da disciplina e o CNCST. No entanto, há um grau de proximidade entre o PPC e o CNCST, ao relacionar as características do perfil do egresso do curso.</p>

Estudar possíveis graus de ajuste de um plano de ensino que contemple tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional, replanejado a partir do levantamento de necessidades e interesses, e projetá-lo com vistas ao desenvolvimento de CC.	2. Como se configuraria um plano de ensino que levasse em consideração o ensino de línguas para fins específicos a fim de estabelecer o desenvolvimento da CC desejável/factível do alunado em carreiras tecnológicas?	- Um plano que contemple tarefas com recortes comunicativos (ALMEIDA FILHO, 2012) de acordo com as necessidades e interesses, conforme analisamos nos itens 4.2 e 4.3 da análise.
Instrumentos Documentos, Questionários, Entrevistas e Anotações de campo		

5.3 UM PLANO COM POSSIBILIDADE DE SER IMPLEMENTADO

A partir do levantamento de necessidades e interesses realizado com alunos, egressos, professores e empresas, verificamos que para a configuração de um plano de ensino factível, que contemple as tarefas que os estudantes irão exercer em ambiente acadêmico e profissional, com foco na CC, precisamos considerar a elaboração de itens que se caracterizam por serem atividades ou recortes comunicativos que farão parte desse plano de ensino. De acordo com Guimarães (2015, p.139), os recortes comunicativos “são ações integradas de uso social do cotidiano pessoal e profissional”. Partindo dessa perspectiva, delineamos os itens, conforme o quadro 22.

Quadro 22 – Plano de ensino com possibilidade de ser implementado

Plano de Ensino da disciplina Língua inglesa (Ajustes)
Atividades ou recortes comunicativos a serem contemplados no plano (ambiente acadêmico e profissional)

- Assistir a um vídeo ou documentário, tomar nota, participar de discussão sobre um tópico focalizado no vídeo ou documentário, e depois reportar as conclusões.
- Desenvolver um aplicativo para celular, descrever e apresentar as etapas do seu desenvolvimento, em parceria com um professor que ministra uma disciplina técnica.
- Participar de uma videoconferência com estudantes que estão participando de programa de intercâmbio, para saber informações sobre a experiência vivenciada em um país de língua inglesa.³⁶
- Ler e discutir sobre um artigo publicado em uma revista especializada, e resumir o que foi discutido.
- Fazer a introdução da apresentação do trabalho de conclusão do curso.
- Apresentar resultados de projeto de iniciação científica em congresso.
- Simular conversas telefônicas com fornecedores de produtos.
- Participar de videoconferência com parceiros comerciais e profissionais da área.
- Interagir com parceiros comerciais ou profissionais da área sobre temas previamente selecionados.
- Preparar uma agenda temática para realizar visita às empresas.
- Ler documentos de fornecedores de um produto e reportar o assunto do documento a potenciais colaboradores.

Conforme apresentamos no capítulo 4, o que existe de real sobre a carga horária da disciplina de inglês no CST em Sistemas para internet, é a oferta de 60 horas semanais de aulas, durante 01 semestre. Porém, conforme os questionários aplicados aos estudantes, egressos e professores do curso, o resultado aponta que a maioria desses participantes expressa interesse no aumento da carga horária, para que a disciplina pudesse ser ofertada durante todo o curso. Isso posto, o que temos de ideal é um plano de ensino que possa ser implementado do início ao final de um curso.

Nesse sentido, acreditamos que embora o plano apresentado no quadro 22 apresente itens para a área de formação tecnológica em Sistemas para Internet, os demais temas que contribuem para a formação dos estudantes devem também estar contemplados no curso, considerando que fizemos uma análise bem focalizada que não dispensa a

³⁶ A UFSCar – Universidade Federal de São Carlos oferece um curso preparatório através do Programa Idiomas Sem Fronteiras, para os estudantes universitários que desejam se candidatar a intercâmbio acadêmico em países de língua inglesa. As informações sobre esse curso podem ser acessadas através do *blog* <http://isf-ufscar.blogspot.com.br/>.

inserção de temas do cotidiano; além disso, os temas de formação devem vir amparados ou vinculados a atitudes éticas. Dessa forma, o levantamento dos temas mais gerais poderia ser feito a cada turma, mantendo-se temas importantes para a formação humana.

Na próxima seção, apresentamos as contribuições deste estudo.

5.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A área da Linguística Aplicada possui objeto próprio: questões de linguagem colocadas na prática social, dentre elas os processos de ensinar e aprender línguas. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa em LA abarca vários contextos, dentre eles, o contexto da educação profissional tecnológica, considerando o ELFE.

Ressaltamos que, de acordo com Almeida Filho (2007, p.16) “a LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social.” Por essa razão, este estudo buscou evidenciar o ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma instituição de ensino superior tecnológico com a participação dos principais integrantes do contexto acadêmico e profissional (alunos, professores e o mercado de trabalho).

Através da realização deste estudo, ratificamos que a análise de interesses e necessidades é fundamental para planejar um curso de línguas, considerando o cuidado que deve existir por parte dos planejadores quanto à manutenção da motivação dos estudantes em relação às atividades que eles desejam aprender e se interessam em aprender; além disso, com relação às atitudes, elemento que integra a CC, entendemos que o aluno, tecnólogo em formação, ao experienciar situações vivenciadas na situação-alvo, irá desenvolver também atitude diante da tarefa de aprender, para que a aprendizagem da língua se torne algo significativo. Além disso, como parte desse processo, é importante frisar a necessidade de investimento na formação do professor que vai atuar nesse contexto, pois, através desta investigação, entendemos que esse profissional carrega sobre si uma carga de responsabilidades no desenvolvimento do ensino e da pesquisa.

No capítulo 2 desta dissertação, apresentamos alguns resultados de pesquisas realizadas em contexto de ensino profissional. Acreditamos que essas pesquisas apresentam valiosas contribuições para os estudos que ainda serão apresentados nesse cenário.

Nesse sentido, consideramos que o nosso interesse em realizar este estudo foi motivado, principalmente, pelo desejo de ver a mudança acontecer no próprio ambiente de trabalho, buscando, com isso, resultados positivos para a transformação da sociedade. Com isso, como professora-pesquisadora, pretendo apresentar os resultados deste estudo à equipe de professores da qual faço parte na instituição onde esta pesquisa foi realizada, bem como ao coordenador e aos professores do CST em Sistemas para Internet, através da solicitação de participação na reunião de área das respectivas equipes, ou por meio da participação em eventos com a participação dos alunos promovidos por essas equipes.

Na próxima seção apresentamos as limitações encontradas e as sugestões para pesquisas futuras.

5.5 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A limitação identificada neste estudo está relacionada ao retorno para o consentimento de participação na pesquisa por parte dos egressos do curso, o que resultou em um número pouco expressivo de participantes desse grupo.

No IFTO Campus Palmas, apenas dois CST oferecem a disciplina de inglês, o de Sistemas para Internet, aqui estudado, e o de Gestão em Turismo. Nesse curso, a disciplina de inglês é ofertada em quatro semestres, com o nome Língua Inglesa I, II, III e IV. Entendemos ser de interesse para a instituição que pesquisas sejam realizadas também nesse curso a fim de termos um mapeamento com vistas a possíveis replanejamentos ou ajustes. Levando em consideração a importância da análise de necessidades na elaboração de um curso de ELFE, além de pesquisas em cursos superiores de tecnologia, indicamos a realização de estudos em outras modalidades da educação profissional, como na modalidade de ensino técnico subsequente e de ensino médio integrado à educação profissional técnica.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO *et al* (org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte, UFMG, 2016, p. 293-308.
- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO *et al* (org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte, UFMG, 2016, p. 19-46.
- ALMEIDA, V. P. de. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.
- _____. **Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos**. Reverte: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba, Indaiatuba, v.6, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. ; SOUTO FRANCO, M.M. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. In: Revista Desempenho v.10, n.1, jun/2009. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- _____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7ª. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- AUGUSTO, E.H. **Ensino Instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua estrangeira em ambiente acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de Investigação em LA**. Campinas: Pontes, 2008.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARÇANTE, M. **Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial**. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **Competências de Aprendizagem e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014, p. 211-234.

BASTURKMEN, Helen. **Developing courses in English for specific purposes**. Hampshire, UK, 2010.

BRASIL, P.C.S. **¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un castillo! Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB No 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Acesso em: 20 fev.2016.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. **Decreto 7.566, De 23 DE SETEMBRO DE 1909** – As primeiras escolas voltadas para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 15 out. 2015.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.; Schmidt, R. (Org.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1980.

CANTERO, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. In **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 7, no. 1, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, 2008. Disponível em: www.pgla.org.br. Acesso em: 3 mai. 2015.

CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CELCE -MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence. In **Intercultural Language Use and Language Learning**, 2008.

COLENCI, A. Jr. **Entrevista em Carreira Tecnológica**. Maio de 2010. Biblioteca Virtual, Governo do Estado de São Paulo.

_____. **São Paulo: Capital do Negócios da Inovação**. In *Jornal Regional Primeira Página*. Diário Opinião. A.2. São Carlos, SP, 2009.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. G. da. Ensino Escolar de Língua (Inglês) com foco na competência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.) **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DA SILVA, E. dos S. A. **O ideal e o real: desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília 2016.

DELLA ROSA, E. F. P. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA, D. P.; GOMIDE, A. R.; OLIVA, K. N.P.; GUEDES, A. S. Corpus de Aprendiz do Inglês sem Fronteiras: caminhos para compreender a interlíngua de alunos universitários brasileiros. In: SARMENTO *et al* (org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte, UFMG, 2016, p. 151-172.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. *Projeto GLOSSA do PPGLA UnB*. Disponível em <http://www.glossario.sala.org.br>. Acesso em: 11 out. 2016.

GUIMARÃES, R. M. **Planejamento Integrado de Conteúdos/Temas e Língua (CLIL) por Tarefas para o Ensino de Línguas para fins Específicos na Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUIMARÃES, R. M.; BARÇANTE, M.; SILVA, V. C. da. **A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de Aquisição/aprendizagem de línguas**. Revista Contexturas. n. 23, p.62, 2014.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J (Eds), Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNS, A. M. English for specific purposes: the state of the art (an online interview with Ann M. Johns). **International Journal of Language Studies**, v. 9, n. 2, p. 113-120, abr. 2015.

_____. The history of English for specific purposes research. In: PALTRIDGE, Brian; SARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Blackwell: Wiley, 2013.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MACINTYRE, C. **The Art of Action Research in the Classroom**. London: David Fulton, 2002.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

PACHECO, E. **Revista do Tecnólogo**. São Paulo, 2010.

RAHMAN, M. **English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review**. Disponível em <http://www.hrpub.org/download/20150101/UJER4-19503020.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

RAMOS, R. C. G. **ESP in Brazil: history, new trends and challenges**. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries. IATEFL, 2008. p. 68-83. Disponível em http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf. Acesso em 01.11.2016.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP. Pontes, 2005.

ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M. A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, M. E. do R. **A análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em Turismo**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.) **Do Inglês sem fronteiras ao idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte, UFMG, 2016.

SONGHORI, M. H. **Introduction to needs analysis**. English for Specific Purposes World, n. 4, 2008. Disponível em: <www.esp-world.info>. Acesso em: 8 nov. 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks – Porto Alegre: Penso, 2011.

SCHUKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHUKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TERENZI, D. **Princípios Norteadores para o Planejamento de Cursos de Línguas para Propósitos Específicos em Curso Superior Tecnológico (Manutenção de Aeronaves): Considerando Visões de Aprendizes, Instituição Formadora e Empregadores**. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. – 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> . Acesso em 19.06.15.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para comunicação**. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Poliana Alves Brito, professora de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas e aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. O objetivo da minha pesquisa é analisar e discutir o atual currículo de inglês de um curso superior em situação de ensino tecnológico com vistas a adequá-lo às necessidades do alunado em carreiras tecnológicas, tendo como título provisório “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO SUPERIOR TECNOLÓGICO: GRAU DE AJUSTE E CONSTRUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO ATUAL AO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE)”.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados alcançados com essa investigação, no intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos através do email poliana@ifto.edu.br.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que esse estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza. Obrigada!

Poliana Alves Brito
Matrícula Siape: 2684938

Eu, _____ abaixo assinado(a), li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrande Poliana Alves Brito, como doação, o direito de uso de respostas dos questionários e de entrevistas, bem como minhas impressões em relação à aprendizagem da língua inglesa e sobre como o meu processo de aprendizagem está ocorrendo dentro e fora da sala de aula, além de minhas perspectivas com relação ao uso da língua estrangeira no meu ambiente de trabalho. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, em todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Comprometo-me a participar como voluntário(a) de todas as etapas que compõem a pesquisa, sabendo que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Assinatura do participante:

Local e data:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor diretor,

Eu, Poliana Alves Brito, professora de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas e aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. O objetivo da minha pesquisa é analisar e discutir o atual currículo de inglês de um curso superior em situação de ensino tecnológico com vistas a adequá-lo às necessidades do alunado em carreiras tecnológicas, tendo como título provisório “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO ENSINO TECNOLÓGICO: GRAU DE AJUSTE E CONSTRUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO ATUAL AO (ELFE) ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS”.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos participantes da pesquisa os resultados alcançados com essa investigação, no intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos através do email poliana@ifto.edu.br.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que esse estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza. Obrigada!

Poliana Alves Brito

Matrícula Siape: 2684938

Eu, _____ diretor em exercício do IFTO Campus Palmas, abaixo assinado, li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrande Poliana Alves Brito, como doação, o direito de uso do nome da instituição em sua pesquisa de mestrado. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido nome, em todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Em nome da instituição, comprometo-me a participar como voluntário de todas as etapas que compõem a pesquisa, sabendo que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Afirmo, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Diretor em exercício do IFTO Campus Palmas:

Matrícula:

Local e data:

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 1 – ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET ³⁷

Caro estudante,

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

PARTE 1- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome e Idade: _____
- 2- Sexo: () masculino () feminino
- 3- Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outros
- 4- Qual é a sua escolaridade?
 - () Primeira Graduação
 - () Graduação Completa
 - () Especialização
 - () Mestrado
- 5- Você trabalha?
 - () NÃO
 - () Sim, mas é trabalho eventual
 - () Sim, 20 horas semanais
 - () Sim, 30 horas semanais
 - () Sim, 40 horas semanais
 - () Sim, 40 horas semanais
 - () Sim, 44 horas semanais
 - () Outro: _____

³⁷ Questionário adaptado de Guimarães, 2015; Sarmiento, 2012; Terenzi, 2014.

Se trabalha, responda à questão 6

6- Você trabalha ou faz estágio na área de Sistemas para Internet? Em caso afirmativo, Onde? _____ Há quanto tempo? _____

Em que função? _____

7- Você já estudou inglês antes? () Sim () Não

A. Por quanto tempo? _____

B. Qual era a carga horária? _____

C. Como era a metodologia de ensino? _____

D. Como você avalia o curso que fez? _____

8- Você faz curso de inglês em escola de idiomas, atualmente? () Sim () Não

Em qual nível? () Básico () Intermediário () Avançado

9- Classifique o seu conhecimento de inglês para cada habilidade:

A. Lê () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

B. Fala () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

C. Escreve () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

D. Compreende () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

10- Como você avalia seu conhecimento de inglês para atuar como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua resposta.

11- Onde você usa a língua inglesa no dia-a-dia? (Marque mais de uma alternativa, se necessário)

() Em sala de aula

() No trabalho

() Cursos *online*

() Aplicativos

() sites da *web*

() Outros. Especifique: _____

PARTE 2 – Levantamento de Interesses e Necessidades

1- Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet atende/atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais?

() Sim () Não

Especifique _____

2- Como você avalia a metodologia empregada nas aulas de inglês do Curso de Sistemas para Internet?

() Atende às minhas expectativas

() Não atende às minhas expectativas

3- Que atividades você desempenha que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês?

() Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet.

() Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês.

() atividades de compreensão oral, programas de TV, músicas, filmes.)

() participar de salas de bate-papo na internet.

() Escrever *e-mails*, cartas, ofícios, memorandos e outros.

- Traduzir textos de Sistemas para Internet.
 Textos autênticos com ênfase nas estruturas gramaticais.
 Outras. Especifique: _____

4- Como você avalia a relação do curso de Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa?

5- Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet?

- Sim Não

6- Você acha importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais como futuro tecnólogo?

- Sim Não

7- Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?

- Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo.
 Apresentações orais em grupos ou duplas.
 Realização de videoconferências.
 Interação via *Skype, Moodle, Hangout*.
 Participação em Congressos, Palestras, Fóruns.
 Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa.
 Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.
 Outros. Especifique: _____

8- Como você avalia o seu desempenho como estudante na disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet?

9- Outros comentários relevantes:

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO 2 – ESTUDANTES DO SEXTO SEMESTRE DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET ³⁸

Caro estudante,

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

PARTE 1- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome e Idade: _____
- 2- Sexo: () masculino () feminino
- 3- Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outros
- 4- Qual é a sua escolaridade?
 - () Primeira Graduação
 - () Graduação Completa
 - () Especialização
 - () Mestrado
- 5- Você trabalha?
 - () NÃO
 - () Sim, mas é trabalho eventual
 - () Sim, 20 horas semanais
 - () Sim, 30 horas semanais
 - () Sim, 40 horas semanais
 - () Sim, 40 horas semanais
 - () Sim, 44 horas semanais
 - () Outro: _____

Se trabalha, responda à questão 6

³⁸ Questionário adaptado de Guimarães, 2015; Sarmiento, 2012; Terenzi, 2014.

6- Você trabalha ou faz estágio na área de Sistemas para Internet? Em caso afirmativo, Onde? _____ Há quanto tempo? _____

Em que função? _____

7- Você já estudou inglês antes? () Sim () Não

A. Por quanto tempo? _____

B. Qual era a carga horária? _____

C. Como era a metodologia de ensino? _____

D. Como você avalia o curso que fez? _____

8- Você faz curso de inglês em escola de idiomas, atualmente? () Sim () Não

Em qual nível? () Básico () Intermediário () Avançado

9- Classifique o seu conhecimento de inglês para cada habilidade:

A. Lê () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

B. Fala () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

C. Escreve () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

D. Compreende () Nada () Pouco () Razoavelmente () Bem

10- Como você avalia o seu conhecimento de inglês para atuar como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua resposta.

11- Onde você usa a língua inglesa no dia-a-dia? (Marque mais de uma alternativa, se necessário)

() Em sala de aula

() No trabalho

() Cursos *online*

() Aplicativos

() sites da *web*

() Outros. Especifique: _____

PARTE 2 – Levantamento de Interesses e Necessidades

1- Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet atendeu/atenderá às suas necessidades acadêmicas e profissionais?

() Sim () Não

Especifique _____

2- Como você avalia a metodologia empregada nas aulas de inglês do Curso de Sistemas para Internet?

() Atendeu às minhas expectativas

() Não atendeu às minhas expectativas

3- Que atividades você desempenha que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês?

() Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet?

() Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês.

() atividades de compreensão oral, programas de TV, músicas, filmes.)

() participar de salas de bate-papo na internet.

() Escrever *e-mails*, cartas, ofícios, memorandos e outros.

() Traduzir textos de Sistemas para Internet.

() Textos autênticos com ênfase nas estruturas gramaticais.

() Outras. Especifique: _____

4- Como você avalia a relação do curso de Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa?

5- Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet?

() Sim () Não

6- Você acha importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais como futuro tecnólogo?

() Sim () Não

7- Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?

() Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo.

() Apresentações orais em grupos ou duplas.

() Realização de videoconferências.

() Interação via *Skype, Moodle, Hangout*.

() Participação em Congressos, Palestras, Fóruns.

() Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa.

() Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.

() Outros. Especifique: _____

8- Como você avalia o seu desempenho como estudante na disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet?

9- Caso você esteja empregado na área de Sistemas para Internet, assinale a situação em que você usa a língua inglesa no seu trabalho.

() Ler e responder *e-mails*.

() Atender ao telefone.

() Comunicar-se com colegas de trabalhos, chefes e diretores.

() Participar de videoconferências.

() Gerenciamento de equipes.

() Contato com empresas parceiras e fornecedores.

() Dar informações sobre produtos e serviços.

() Outros. Especifique: _____

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO 3 – EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET ³⁹

Caro participante,

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

PARTE 1- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome e Idade: _____
- 2- Sexo: () masculino () feminino
- 3- Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outros
- 4- Qual é a sua escolaridade?
 () Especialização em andamento
 () Especialização completa
 () Mestrado em andamento
 () Mestrado completo
- 5- Há quanto tempo você está formado? _____
- 6- Você já estudou inglês antes? () Sim () Não
 - A. Por quanto tempo? _____
 - B. Qual era a carga horária? _____
 - C. Como era a metodologia de ensino? _____
 - D. Como você avalia o curso que fez? _____
- 7- Você faz curso de inglês em escola de idiomas, atualmente? () Sim () Não
 Em qual nível? () Básico () Intermediário () Avançado
- 8- Classifique o seu conhecimento de inglês para cada habilidade:
 - A. Lê () Pouco () Razoavelmente () Bem
 - B. Fala () Pouco () Razoavelmente () Bem

³⁹ Questionário adaptado de Guimarães, 2015; Sarmento, 2012; Terenzi, 2014.

- C. Escreve () Pouco () Razoavelmente () Bem
 D. Compreende () Pouco () Razoavelmente () Bem

9- Você trabalha?

- () NÃO
 () Sim, mas é trabalho eventual
 () Sim, 20 horas semanais
 () Sim, 30 horas semanais
 () Sim, 40 horas semanais
 () Sim, 40 horas semanais
 () Sim, 44 horas semanais
 () Outro: _____

Se trabalha, responda à questão 10

10- Você trabalha na área de Sistemas para Internet? Em caso afirmativo,
 Onde? _____ Há quanto tempo? _____
 Em que função? _____

11- Com que frequência você usa o inglês no seu trabalho?

- () às vezes () nunca () diariamente

12- Como você avalia seu conhecimento de inglês em sua atuação como tecnólogo na área de Sistemas para Internet? Justifique sua resposta.

PARTE 2 – Levantamento de Interesses e Necessidades

1- Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet atendeu às suas necessidades acadêmicas e profissionais?

- () Sim () Não

Especifique _____

2- Como você avalia a metodologia empregada nas aulas de inglês do Curso de Sistemas para Internet?

- () Atendeu às minhas expectativas
 () Não atendeu às minhas expectativas

3- Que atividades você desempenha que deveriam ser priorizadas nas aulas de inglês?

- () Ler e compreender textos específicos da área de Sistemas para Internet?
 () Desenvolver suas competências em compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês.
 () atividades de compreensão oral, programas de TV, músicas, filmes.)
 () participar de salas de bate-papo na internet.
 () Ler textos e expandir vocabulário da área específica de Sistemas para Internet.
 () Escrever *e-mails*, cartas, ofícios, memorandos e outros.
 () Traduzir textos de Sistemas para Internet.
 () Textos autênticos com ênfase nas estruturas gramaticais.
 () Outras. Especifique: _____

4- Como você avalia a relação do curso de Sistemas para Internet com a aprendizagem da língua inglesa?

5- Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet?

Sim Não

6- Você acha importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais?

Sim Não

7- Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?

Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo.

Apresentações orais em grupos ou duplas.

Comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo.

Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet.

Realização de videoconferências.

Interação via *Skype, Moodle, Hangout*.

Participação em Congressos, Palestras, Fóruns.

Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa.

Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.

Outros. Especifique: _____

9- O uso da língua inglesa foi um requisito para a sua entrada no mercado de trabalho?

Sim Não

9.1 Por quê? _____

10- Caso você esteja empregado na área de Sistemas para Internet, assinale a situação em que você usa a língua inglesa no seu trabalho.

Ler e responder *e-mails*.

Atender ao telefone.

Comunicar-se com colegas de trabalhos, chefes e diretores.

Participar de videoconferências.

Gerenciar equipes.

Contato com empresas parceiras e fornecedores.

Dar informações sobre produtos e serviços.

Outros. Especifique: _____

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO 4 – PROFESSORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET ⁴⁰

Caro professor(a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

1. Nome: _____

2- Sexo: () masculino () feminino

3- Qual é a sua escolaridade?

() Especialização

() Mestrado em andamento

() Mestrado concluído

() Doutorado em andamento

() Doutorado concluído

() Pós-doutorado

4- Qual é a sua carga horária de trabalho no IFTO?

() 20 Horas () 40 Horas () 40 Horas com Dedicção Exclusiva

5- Qual é a sua área de formação?

6- Qual disciplina você ministra no Curso de Sistemas para Internet?

7- Você considera importante a oferta da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet?

() Sim () Não

7.1 Por quê? _____

8- Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês durante todo o curso de Sistemas para Internet?

⁴⁰ Questionário adaptado de Sarmento, 2012.

Sim Não

8.1 Por quê? _____

9- Você acredita que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Sistemas para Internet (01 semestre de 60 horas semanais) atende/atenderá às necessidades acadêmicas e profissionais dos futuros tecnólogos?

Sim Não

Especifique _____

10-Quais atividades você julga necessárias para desenvolver competência comunicativa em língua inglesa no curso de Sistemas para Internet?

- Aulas de língua inglesa ministradas na língua-alvo.
 Apresentações orais individuais, em grupos ou duplas.
 Comunicar-se com colegas, professores e servidores na língua-alvo.
 Utilização de material didático específico da área de Sistemas para Internet.
 Realização de videoconferências.
 Interação via *Skype, Moodle, Hangout, etc.*
 Participação em Congressos, Palestras, Fóruns, Semanas acadêmicas, etc.
 Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa.
 Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.
 Outros. Especifique: _____

11- Das habilidades em inglês listadas abaixo, quais você considera mais importantes para o Tecnólogo em Sistemas para Internet?

- Ler
 Escrever
 Falar
 Compreender

12- Como você acha que deveriam ser conduzidas as aulas de inglês no curso de Sistemas para Internet?

13- Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet?

Sim Não

Caso tenha participado, responda às questões 14 e 15.

14- Quando da elaboração do PPC do curso de Sistemas para Internet, foi feito um estudo a respeito da demanda, ou seja, das necessidades da área em relação à disciplina de inglês?

Sim Não

15- O que motivou a inserção de inglês no currículo do curso de Sistemas para Internet da forma como é ofertado atualmente?

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO 5 - EMPRESA⁴¹

Caro participante,

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

I- Identificação

1. Empresa onde trabalha
2. Ramo de atividade
3. Cargo na empresa

II – Questões

1. Descreva as principais tarefas que você desempenha no dia-a-dia em seu trabalho.

2. Você já estudou inglês antes? () Sim () Não

Por quanto tempo? _____

Como você avalia o curso que fez? _____

3. Com que frequência você usa o inglês no seu trabalho?
() às vezes () nunca () diariamente
4. Quais habilidades em inglês são mais utilizadas em seu trabalho?
() Ler
() Escrever
() Compreender
() Falar
5. Com quem você utiliza a língua inglesa em seu trabalho?

⁴¹ Questionário adaptado de Guimarães, 2015.

- Clientes
 - Funcionários
 - Chefes ou diretores
 - Fornecedores
 - Empresas parceiras
 - Outros. Especifique: _____
6. Assinale com um "X" as atividades em que você utiliza a língua inglesa.
- Leitura de *e-mails*
 - Leitura de sites em língua inglesa
 - Redigir *e-mails*
 - Atendimento telefônico
 - Viagens de trabalho
 - Videoconferências
 - Reuniões
 - Contato com empresas parceiras e fornecedores
 - Apresentação de produtos e serviços.
 - Desenvolvimento de produtos e serviços

APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET

Caro coordenador,

Esta entrevista visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa.

Obrigada!

Perguntas

- 1- Como você avalia a oferta da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet, atualmente?
- 2- No processo de reformulação do Plano Pedagógico do Curso, a disciplina de inglês sofreu alterações em sua ementa? Por quê?
- 3- Quais documentos foram utilizados para nortear a elaboração do PPC do curso?
- 4- O professor/a que ministra a disciplina de inglês participou das reuniões de elaboração e reformulação do PPC do curso? Por quê?
- 5- Qual é o papel da disciplina de inglês no curso de Sistemas para Internet considerando a atuação dos futuros tecnólogos no mercado de trabalho?
- 6- Quais competências o aluno precisa desenvolver no curso de Sistemas para Internet para atuar no mercado de trabalho?



APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 – PROFESSOR

Caro professor,

Esta entrevista visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa.

Obrigada!

Perguntas

- 1- Qual a relação da disciplina de inglês com a disciplina que você ministra no curso de Sistemas para Internet?
- 2- Como você avalia a oferta da disciplina de inglês no primeiro semestre do curso de Sistemas para Internet e as necessidades do aluno no decorrer do curso?
- 3- Quais atividades você acredita que o aluno precisa desempenhar na língua inglesa durante o curso, para desenvolver competência comunicativa?

APÊNDICE J

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 – EMPRESA ⁴²

Senhor gerente,

Esta entrevista visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em contexto tecnológico. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa.

Obrigada!

Perguntas

1. Quais tarefas/atividades rotineiras, dentro de sua empresa, requerem o conhecimento de inglês para o profissional de sistemas para internet?
2. Eu gostaria que você me dissesse se o conhecimento de inglês é um pré-requisito para a contratação de um profissional de Sistemas para Internet?
3. Que nível de conhecimento de inglês é exigido do funcionário recém contratado para atuar em sistemas para internet?
4. A exigência de nível de conhecimento de inglês muda dependendo do setor de atuação para sistemas para internet?
5. Em quais cargos dentro de sua empresa os profissionais utilizam a língua inglesa?
6. Quais funções a empresa oferece aos profissionais da área de Sistemas para Internet?
7. Como você avalia as necessidades do mercado em relação ao perfil do tecnólogo em Sistemas para Internet?
8. Você considera a necessidade de ajustes no currículo dos cursos tecnológicos para atender a demanda de ensino-aprendizagem de inglês exigida pelo mercado de trabalho?

⁴² Perguntas adaptadas de Sarmiento (2012).