



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

¿PIEDRAS EN EL CAMINO? ¡CONSTRUYAMOS UN CASTILLO!
**NECESSIDADES E INTERESSES DE APRENDIZES DE
ESPANHOL DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO**

PAOLLA CABRAL SILVA BRASIL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2013**

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

***¿PIEDRAS EN EL CAMINO? ¡CONSTRUYAMOS UN CASTILLO!*
NECESSIDADES E INTERESSES DE APRENDIZES DE ESPANHOL
DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO**

PAOLLA CABRAL SILVA BRASIL

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MARIA LUISA ORTÍZ ALVAREZ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA BRASIL, Paolla Cabral, **¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo! Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 179fls. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando empréstimo e reprodução desta dissertação de mestrado, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem prévia autorização, por escrito, da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva Brasil, Paolla Cabral
¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo! Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado/
Paolla Cabral Silva Brasil – Brasília, 2013. 179fls.

Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria Luisa Ortíz Alvarez

1. Línguas para Fins Específicos. 2. Espanhol para Fins Específicos.
3. Análise de necessidades e interesses. I. Universidade de Brasília. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

¿PIEDRAS EN EL CAMINO? ¡CONSTRUYAMOS UN CASTILLO!
NECESSIDADES E INTERESSES DE APRENDIZES DE ESPANHOL
DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO

PAOLLA CABRAL SILVA BRASIL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Alvarez – UnB
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães Reis – UnB
EXAMINADOR INTERNO

Prof.^a Dr.^a Eliane Hercules Augusto-Navarro – UFSCar
EXAMINADOR EXTERNO

Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen – UnB
EXAMINADOR SUPLENTE

BRASÍLIA/DF, 13 de DEZEMBRO de 2013

A Felipe, primeiro a incentivar este projeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar minha caminhada diária, proporcionando-me força e sabedoria para compreender que tudo acontece no Seu tempo.

À Maria e à Santa Teresinha, pelas intercessões em prol desta tarefa.

À Professora Maria Luisa Ortíz Alvarez, minha orientadora, com quem aprendi muito sobre Linguística Aplicada. Guardarei para sempre as lições de vida compartilhadas nestes anos de mestrado. Obrigada pelo apoio, pela confiança e pelo carinho de sempre!

Aos professores do PPGLA, em especial, Mariana Rosa Mastrella-Andrade, Augusto César Luitgards Moura Filho, Yuki Mukai, Magali Barçante Alvarenga e, novamente, Maria Luisa Ortíz Alvarez, pelas ricas discussões proporcionadas em suas aulas.

Às professoras Eliane Hercules Augusto-Navarro e Maria da Glória Magalhães Reis e ao professor Enrique Huelva Unterbäumen, por aceitarem participar da banca examinadora desta dissertação.

A todos da Secretaria do PPGLA, pela solicitude de sempre.

Ao meu esposo, Felipe, com quem projeto sonhos e construo uma linda história. Obrigada pelo amor, pela cumplicidade, pelo companheirismo de todas as horas.

Ao meu sogrão, Wagner, por aceitar ser o revisor oficial deste trabalho.

A minha Grande Família, Rita, Rosangela, Wagner, Felipe, Rodrigo, Raquel e Laura, por celebrarem cada uma de minhas pequenas conquistas. Vocês são tudo em minha vida!

Ao Eros, pela “*cãopanhia*” de sempre.

Aos amigos de longe e de perto, pela torcida durante todas as etapas do mestrado, desde o processo de seleção até o momento da defesa. Nomear cada um parece-me uma tarefa impraticável, porém acredito que os que acompanharam estes dois anos de pós-graduação saberão reconhecer minha gratidão nestas palavras.

Ao Instituto Federal em que esta pesquisa foi realizada por possibilitar a execução deste trabalho investigativo e pela licença para capacitação concedida para a finalização desta dissertação.

Aos professores participantes da pesquisa, por terem disponibilizado um pouco do seu tempo para contribuir com esta investigação.

Aos alunos do curso *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo!*, por participarem desta empreitada de uma forma tão plena. Vocês são nota 10!

RESUMO

Esta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1996; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008) e configura-se como um estudo de caso (JONHSON,1992; FALTIS,1997; YIN, 2005). Tem como objetivo identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. A fundamentação teórica contempla os seguintes tópicos: conceitos de abordagem, método e técnica (ANTHONY, 1963); Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993); e estudos sobre o ensino de Línguas para Fins Específicos (ROBINSON, 1980,1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987; AUGUSTO-NAVARRO, 1997, 2008; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; RAMOS, 2005, 2008; CELANI, 2009; entre outros.). O contexto da pesquisa é um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no estado de Goiás, e os participantes são professores da área técnica de construção civil e alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado, que se candidataram a uma vaga do curso de extensão de espanhol, ofertado pela professora-pesquisadora. Para responder às perguntas de pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionários semiabertos, questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. O procedimento de análise de dados adotado foi a triangulação. Os resultados mostram que os documentos oficiais e os professores da área técnica indicam a leitura como sendo a habilidade a ser priorizada com os alunos participantes da pesquisa. Porém, observa-se que a língua espanhola não faz parte do cotidiano desses estudantes. Por esse motivo, não foi possível identificar necessidades acadêmicas em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes. Apesar disso, constata-se a existência de projeções (ALMEIDA FILHO, 1993) acadêmicas e profissionais acerca da aprendizagem da língua-alvo. Os resultados apontam a projeção acadêmica “estudar espanhol para o vestibular”, a projeção profissional “estudar espanhol para aproveitar futuras oportunidades de trabalho” e o interesse por “aprender a falar a língua espanhola” como sendo os principais motivos para a candidatura dos alunos participantes a uma vaga do curso de extensão.

Palavras-chave: Línguas para fins específicos. Espanhol para fins específicos. Análise de necessidades e de interesses.

ABSTRACT

This study adopts a qualitative research approach (LUDKE; ANDRÉ, 1996; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008), and it is identified as a case study (JONHSON, 1992; FALTIS, 1997; YIN, 2005). Its aim is to analyze what students enrolled in a High School Technician Course of Construction need and want regarding Spanish language learning. The theoretical background considers the following issues: approach, methods and techniques (ANTHONY, 1963); Language Teaching Overall Operation Model (ALMEIDA FILHO, 1993); and studies about languages for specific purposes (ROBINSON, 1980, 1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987; AUGUSTO-NAVARRO, 1997, 2008; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; RAMOS, 2005, 2008; CELANI, 2009; among others). The research context is a *campus* of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, located in the state of Goiás; and the participants are teachers of the technician area of civil engineering and students from the High School Technician Course of Construction who engaged in taking a Spanish language course, which was given by the teacher-researcher. In order to answer the research questions we used the following data collection instruments: document analysis, semi-open and open questionnaires, and semistructured interviews. The procedure used to analyze data was the triangulation. Results show that the official documents and the teachers of the technician area point out the reading ability as the one which must be prioritized with the students-participants. Nevertheless, we notice that Spanish language is not part of the everyday life of these students. For this reason, it was not possible to identify academic needs regarding Spanish learning of the students-participants. Despite this, we found out that there are academic and professional projections (ALMEIDA FILHO, 1993) related to learning the target language. Results also show the academic projection of “studying Spanish for the exam”, and the professional projection of “studying Spanish for future work opportunities” and the interest of learning how to speak Spanish as the main reason for the students to apply for this extension course.

Keywords: Languages for specific purposes. Spanish for specific purposes. Needs and interests analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| AC | Abordagem Comunicativa |
| AG | Abordagem Gramatical |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CEPRIL | Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura |
| CNP | Communication Needs Processor |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| EAP | English for Academic Purposes |
| EFE | Espanhol para Fins Específicos |
| EOP | English for Occupational Purposes |
| ESP | English Specific Purposes |
| FAPESP | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| IF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| LA | Linguística Aplicada |
| LE | Língua Estrangeira |
| LEs | Línguas Estrangeiras |
| LINFE | Línguas para Fins Específicos |
| LM | Língua Materna |
| L2 | Segunda Língua |
| OCEM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| OGEL | Operação Global do Ensino de Línguas |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCN+ | Parâmetros Curriculares + |
| PEPG-LAEL | Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RCNEP | Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 2.1 – Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas | 12 |
| Figura 2.2 – A árvore do Ensino de Inglês | 23 |
| Figura 2.3 – <i>Continuum</i> de tipos de curso para o ensino de inglês | 26 |
| Figura 3.1 – Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador | 37 |
| Figura 4.1 – Motivos que levaram os alunos participantes a se candidatarem a uma vaga do curso de extensão | 94 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 2.1 – Pesquisas encontradas por Moreira (2012) sobre o ensino de EFE | 34 |
| Quadro 2.2 – Apresentações sobre EFE no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (2012) | 34 |
| Quadro 3.1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado | 45 |
| Quadro 3.2 – Aulas do curso de extensão de espanhol | 49 |
| Quadro 3.3 – Alunos do 2º ano | 51 |
| Quadro 3.4 – Alunos do 3º ano | 51 |
| Quadro 3.5 – Alunos do 4º ano | 51 |
| Quadro 3.6 – Professores participantes da pesquisa | 52 |
| Quadro 4.1 – Eixos: Conceitos Estruturantes, Competências e Habilidades | 67 |
| Quadro 4.2 – Texto sugerido pelas OCEM para o ensino de inglês | 72 |
| Quadro 4.3 – Desenvolvimento da leitura a partir do texto sugerido pelas OCEM | 73 |
| Quadro 4.4 – Sugestão para o desenvolvimento da oralidade (OCEM) | 73 |
| Quadro 4.5 – Sugestão para o desenvolvimento da escrita (OCEM) | 73 |
| Quadro 4.6 – Justificativas dadas à questão 7 do Questionário III | 73 |
| Quadro 4.7 – Justificativas dadas à questão 11 do Questionário III | 80 |
| Quadro 4.8 – Uso do espanhol no cotidiano | 85 |
| Quadro 4.9 – Respostas dadas à pergunta 4 da Entrevista I | 86 |
| Quadro 4.10 – Respostas dadas à pergunta 10 da Entrevista I | 89 |
| Quadro 4.11 – Respostas dadas à questão 7 (Questionário I) e à pergunta 5 (Entrevista I) | 91 |
| Quadro 4.12 – Respostas dadas à pergunta 11 da Entrevista I | 101 |
| Quadro 4.13 – Avaliação do curso de extensão feita pelos alunos | 104 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 4.1 – Uso de materiais didáticos em espanhol por professores da área técnica | 79 |
| Tabela 4.2 – Uso do espanhol para fins acadêmicos | 84 |

LISTA DE SÍMBOLOS

| | |
|-------------------------|--|
| (+) | Pausa |
| ? | Entonação ascendente ou pergunta |
| ! | Forte ênfase ou exclamação |
| [...] | Suspensão de trecho da fala original |
| Ah, eh, oh, ih, uh, ahn | Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| SONDANDO O SOLO: INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO | 1 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA | 4 |
| 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA | 6 |
| 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA | 7 |
| 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 8 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 9 |
| O ALICERCE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 9 |
| 2.1 A HIERARQUIA ABORDAGEM – MÉTODO – TÉCNICA E O MODELO OGEL | 9 |
| 2.2 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LINFE | 13 |
| 2.3 O ENSINO DE LINFE NO BRASIL | 17 |
| 2.4 CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES DO ENSINO DE LINFE | 21 |
| 2.5 A ANÁLISE DE NECESSIDADES | 27 |
| 2.6 O ENSINO DE EFE | 32 |
| | |
| CAPÍTULO 3 | 36 |
| LEVANTANDO AS PAREDES: METODOLOGIA DA PESQUISA | 36 |
| 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO | 36 |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA | 39 |
| 3.2.1 Quando tudo começou – Memórias do contexto da pesquisa | 40 |
| 3.2.2 O contexto da pesquisa – um <i>campus</i> em implantação | 43 |
| 3.2.3 O Curso Técnico em Edificações Integrado | 44 |
| 3.2.4 O espanhol no Curso Técnico em Edificações Integrado | 46 |
| 3.2.5 O curso de extensão ¿Piedras en el Camino? ¡Construyamos un castillo! | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 50 |
| 3.3.1 Os alunos | 50 |
| 3.3.2 Os professores da área técnica | 51 |
| 3.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 52 |
| 3.4.1. A análise documental | 53 |
| 3.4.2 O questionário | 54 |
| 3.4.3 A entrevista | 55 |
| 3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS | 56 |
| | |
| CAPÍTULO 4 | 58 |
| O TELHADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 58 |
| | |
| 4.1 NECESSIDADES DOS ALUNOS DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS | 59 |
| 4.1.1 As Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio | 59 |
| 4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio | 62 |
| 4.1.3 Os PCN + | 65 |
| 4.1.4 Os PCN em Debates | 69 |
| 4.1.5 Orientações Curriculares para o Ensino Médio | 72 |
| 4.1.6 O PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado | 74 |
| 4.2 NECESSIDADES DOS ALUNOS SOB A VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA | 77 |
| 4.3 PERSPECTIVAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL | 81 |
| 4.3.1 Necessidades relacionadas ao contexto acadêmico | 83 |
| 4.3.2 Projeções relacionadas à vida acadêmica e ao mercado de trabalho | 91 |
| 4.3.2.1 A projeção acadêmica “vestibular” | 95 |
| 4.3.2.2 A projeção profissional “oportunidades de trabalho” | 97 |
| 4.3.3 Interesses dos alunos participantes em relação à aprendizagem de espanhol | 99 |
| 4.4 AVALIANDO O CURSO <i>¿PIEDRAS EN EL CAMINO? ¡CONSTRUYAMOS UN CASTILLO!</i> | 103 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5 | 106 |
| ACABAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| 5.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA | 106 |
| 5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA | 110 |
| 5.3 LIMITAÇÕES ENCONTRADAS | 111 |
| 5.4 SUGESTÕES DE TEMAS PARA PESQUISAS FUTURAS | 112 |
| REFERÊNCIAS | 113 |
| APÊNDICES | 122 |
| APÊNDICE 1 | 123 |
| APÊNDICE 2 | 124 |
| APÊNDICE 3 | 125 |
| APÊNDICE 4 | 134 |
| APÊNDICE 5 | 136 |
| APÊNDICE 6 | 137 |
| APÊNDICE 7 | 140 |
| APÊNDICE 8 | 141 |
| APÊNDICE 9 | 142 |
| APÊNDICE 10 | 146 |
| APÊNDICE 11 | 148 |
| APÊNDICE 12 | 151 |
| APÊNDICE 13 | 153 |
| APÊNDICE 14 | 155 |
| ANEXOS | 156 |
| ANEXO 1 | 157 |
| ANEXO 2 | 163 |

CAPÍTULO 1

SONDANDO O SOLO: INTRODUÇÃO

“Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.”

Carlos Drummond de Andrade

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação profissional é desafiada frequentemente pelas diferentes demandas econômicas, políticas e sociais que surgem na sociedade de forma mais acelerada, o que revela a existência de uma constante necessidade de se repensar a oferta dos ensinos técnico e tecnológico¹ na contemporaneidade.

Novas tecnologias surgem a todo momento, alterando as percepções acerca das pessoas e das coisas do mundo. Esse acúmulo tecnológico exige do sistema educacional uma postura consciente e crítica em relação a tudo o que está sendo produzido. Nas palavras de Almeida Filho (2008, p. 221), a educação deve ser “tecnologicamente sensível” em todos os níveis. Nesse sentido, Colenci Jr (2008, p. 282) alerta sobre a necessidade de se verificar se os esforços aplicados no âmbito educacional têm proporcionado resultados capazes de colocar o Brasil à frente da tecnologia de ponta, entre os líderes de mercado, ou apenas confirmam uma situação de dependência econômica, ou seja, uma “condição subalterna de fornecedor de commodities e de comprador de produtos, sistemas e serviços de alta tecnologia”.

No âmbito do setor público federal, o ensino profissionalizante remonta ao início do século XX, com a criação, em 1909, de dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009, p. 3). Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante Rede

¹ O ensino técnico é voltado para o aluno que vai cursar ou já cursou o ensino médio e deseja aprender uma profissão de nível médio. Já os cursos tecnológicos são programas de nível superior, ou seja, uma modalidade de graduação, assim como os bacharelados e as licenciaturas.

Federal²) continua seu processo de expansão. De acordo com os dados apresentados na prestação de contas ordinária anual, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, referente ao exercício 2011 (BRASIL, 2012a, p.12), até 2020, todas as 558 microrregiões brasileiras terão pelo menos um *campus* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IFs).

Além da construção de novos *campi* dos IFs, a produção de documentos voltados para a orientação e organização da oferta de cursos técnicos e tecnológicos no país, como por exemplo, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012b), formado por 220 cursos, e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010a), composto por 112 graduações tecnológicas, ilustra as tentativas de ampliação da oferta de tais modalidades de ensino.

Em relação ao processo de ensino – aprendizagem de línguas em contextos de educação profissional, observa-se a existência de especificidades que devem ser identificadas e atendidas, visando à qualificação e à satisfação dos estudantes, bem como ao reconhecimento do trabalho dos profissionais envolvidos nesse processo.

Diante desse panorama, Almeida Filho (2008, p. 224) argumenta sobre a necessidade de o ensino de línguas nesses contextos ser “mais bem equacionado, compreendido e instrumentado”, elucidando a urgência de se compreender o lugar das línguas estrangeiras (doravante LEs) na formação tecnológica e na formação regular, uma vez que ambas são afetadas pelas novas condições de vida da “sociedade tecnológica do conhecimento”.

Além disso, o autor alerta para a urgência do desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de línguas em ambientes de educação profissional, uma vez que “quando abrimos uma busca por compreender o estado da arte do ensino de línguas em instituições tecnológicas nos deparamos com a ausência de projetos de investigação dessas modalidades” (op. cit., p. 226), mesmo diante do crescimento dessas instituições no país.

Almeida Filho (op.cit., p. 224) deixa claro que não é mais necessário discutir sobre o produto do processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois o que deve ser almejado é “uma competência de uso da língua-alvo”. Para o autor,

² Para fazer referência à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, optou-se pela utilização da expressão “Rede Federal”, objetivando facilitar a leitura deste trabalho. Vale citar que tal expressão é bastante utilizada na página eletrônica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (www.redefederal.mec.gov.br).

a língua-alvo é representada como ação social entre pessoas reais “estudando” língua enquanto aprendem tecnologia ou suas manifestações na vida contemporânea. A palavra estudando na frase anterior está aspeada justamente para mostrar que os sentidos convencionais para estudar precisam ser superados numa renovação da aprendizagem das línguas. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 224-225).

Logo, urge desenvolver trabalhos que visem a instrumentalizar o ensinar e o aprender LEs em ambientes de educação profissional. Assim sendo, o ensino instrumental, também conhecido como ensino de línguas para fins específicos³ (doravante LINFE), apresenta-se como uma boa alternativa a ser trabalhada nesses contextos educacionais.

Cabe citar que ainda é possível encontrar professores de LEs que interpretem o instrumental como sinônimo de ensino de práticas de leitura. No Brasil, tal entendimento pode ser justificado pela história do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras⁴, considerado um marco do ensino de LINFE no país, uma vez que, durante sua execução, a leitura em língua inglesa foi diagnosticada como sendo a habilidade a ser trabalhada com os estudantes universitários que participavam do projeto. Por esse motivo, popularizou-se, desacertadamente, a ideia de que ensino instrumental equivale ao ensino de leitura.

Sendo assim, muitos pesquisadores procuram deixar claro que o princípio definidor do ensino de LINFE é a análise de necessidades do aprendiz (ROBINSON, 1980, 1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; entre outros). Em virtude disso, deve-se buscar proporcionar um ensino de línguas voltado para as necessidades comunicativas dos aprendizes, estejam essas relacionadas a propósitos acadêmicos, profissionais e/ou a desejos/expectativas pessoais.

Outro ponto importante a ser destacado é a falta de consonância entre os pesquisadores no que se refere ao ensino de LINFE tratar-se de uma abordagem ou de uma metodologia. Partindo do modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (doravante OGEL)⁵, proposto por Almeida Filho (2013 [1993]), o ensino de LINFE é

³ Neste estudo, as expressões “ensino instrumental” e “ensino de línguas para fins específicos” são compreendidas como equivalentes.

⁴ Vide seção 2.3 do Capítulo 2.

⁵ Vide seção 2.1 do Capítulo 2.

entendido nesta pesquisa como uma metodologia orientadora do processo de ensino – aprendizagem de línguas, constituindo-se como os meios utilizados para a materialização desse processo.

Na próxima seção são apresentadas as justificativas para a escolha do tema desta dissertação.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em junho de 2010, a professora-pesquisadora⁶ ingressou como docente de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IF), situado no estado de Goiás. Ao iniciar as atividades neste novo contexto de trabalho, observou a necessidade de estudar um pouco mais sobre a educação profissional, já que os objetivos e os conteúdos desta modalidade de ensino devem adequar-se à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, sem deixar de lado os princípios de uma formação cidadã.

Para Almeida Filho (2007, p. 31), a Linguística Aplicada (doravante LA) “focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real”. Considerando essa afirmativa, pode-se dizer que a motivação para a realização desta pesquisa surgiu da procura e do interesse dos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (doravante cursos técnicos integrados) por projetos de extensão de LEs, uma vez que essas disciplinas não são ofertadas em todos os anos de seus cursos.⁷ Ademais, a preocupação face à forma como se daria a prática da professora-pesquisadora como docente de Língua Espanhola nesse novo contexto de trabalho também serviu como incentivo para a proposição desta pesquisa.

⁶ O termo professora-pesquisadora é utilizado nesta dissertação devido ao fato da proponente da pesquisa ter atuado como docente do curso de extensão em que este estudo foi realizado, planejando e propondo as atividades desenvolvidas, e, ao mesmo tempo, como investigadora, buscando dados que respondessem às perguntas da pesquisa.

⁷ Até o ano 2012, os cursos técnicos integrados ofertados no contexto dessa pesquisa eram executados em quatro anos letivos. De acordo suas matrizes curriculares, as aulas de espanhol estavam previstas apenas para o quarto ano, como disciplina obrigatória. Em 2013, esses cursos foram reestruturados e passaram a ser oferecidos em período integral (manhã e tarde), tendo sua duração alterada de quatro para três anos letivos. A situação das LEs também foi modificada, sendo que a língua espanhola, foco desta pesquisa, passou a ser ofertada no terceiro ano dos cursos, como disciplina optativa.

O presente estudo, inserido na área de ensino de LINFE, tem como objetivo principal identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (doravante Curso Técnico em Edificações Integrado).

As necessidades e os interesses de alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado são investigados devido à importância que o segmento da construção civil está tendo tanto para o desenvolvimento econômico e social da região onde se situa o *campus* como para o restante do país.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado (doravante PPC) (BRASIL, 2010b) aponta que há uma carência de profissionais técnicos na área de edificações na Microrregião do Entorno do Distrito Federal. Por esse motivo, passa a ser um dos deveres do IF formar profissionais ligados às áreas de planejamento e promoção de empreendimentos; de elaboração de projetos; de execução de obras; de manutenção de edifícios e de laboratórios de controle tecnológicos de materiais e sistemas, que contribuirão para o desenvolvimento socioeconômico de Goiás e do país.

Vale registrar que a decisão por identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado também foi influenciada pela observação do panorama de cursos ofertados pela instituição. Atualmente, são oferecidos os cursos: Técnico em Edificações Subsequente⁸ ao Ensino Médio, Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA⁹ e Bacharelado em Engenharia Civil, todos pertencentes ao eixo tecnológico¹⁰ Infraestrutura.

⁸ De acordo com o inciso III, § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio serão ofertados, exclusivamente, a portadores de Certificados de Conclusão do Ensino Médio.

⁹ O Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Os cursos PROEJA podem ser ofertados das seguintes formas: 1) Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; 2) Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; 3) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental 4) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental; 5) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio; 6) Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante.

¹⁰ O Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008, caracteriza eixo tecnológico como a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo” (BRASIL, 2008, p. 8). Os 13 eixos tecnológicos contemplados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos

Espera-se que os resultados deste trabalho auxiliem no planejamento de outras propostas de cursos de extensão de espanhol voltadas para os demais cursos do Eixo Tecnológico Infraestrutura oferecidos pela instituição. Almeja-se ainda que esta investigação sirva de incentivo para que sejam realizados projetos de pesquisa que visem compreender as especificidades do ensino de LEs no contexto da pesquisa, posto que nesse *campus* são ministrados cursos pertencentes a outros eixos tecnológicos¹¹.

Em relação ao ensino de LINFE, é possível encontrar muitos trabalhos acadêmicos, cujo foco é o ensino de Inglês para Fins Específicos, também reconhecido pela expressão *English for Specific Purposes* (doravante ESP)¹². Por outro lado, como destaca Moreira (2012, p. 22), pouco tem sido feito no Brasil no que se refere ao ensino de Espanhol para Fins Específicos (doravante EFE). Sendo assim, a presente pesquisa procura contribuir para a ampliação da bibliografia referente ao ensino de EFE.

Este trabalho também pode ser entendido como mais um dos estudos que tentam desconstruir a ideia de que o ensino instrumental é sinônimo de ensino de práticas de leitura, uma vez busca evidenciar que a principal característica dessa metodologia é, na verdade, o foco nas necessidades dos aprendizes.

Sendo assim, considera-se que esta pesquisa tem relevância tanto para o contexto em que foi realizada como para a área de ensino de LINFE. Na próxima seção, são apresentados os objetivos e as perguntas que norteiam este estudo.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado.

Tal objetivo vincula-se a quatro objetivos específicos:

Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

¹¹ Na seção 3.2.2, do Capítulo 3, são apresentados todos os cursos ofertados no contexto da pesquisa.

¹² Neste trabalho, foi utilizada a abreviatura ESP para referenciar o Inglês para Fins Específicos. Essa escolha deve-se ao fato desse termo ser bastante utilizado na área de ensino de LINFE.

1. analisar a perspectiva dos documentos oficiais em relação ao processo de ensino – aprendizagem de LEs na educação profissional de nível médio;
2. compreender a visão dos professores da área técnica, participantes da pesquisa, acerca das necessidades de aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado;
3. analisar a perspectiva dos alunos participantes sobre o fato do curso de extensão *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!* buscar atender suas necessidades e seus interesses em relação à aprendizagem de espanhol ; e
4. verificar como propostas de ensino de LINFE podem contribuir para o processo de ensino – aprendizagem de espanhol no contexto da pesquisa.

Para nortear este trabalho investigativo, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) A partir da perspectiva dos documentos oficiais analisados, dos professores da área técnica participantes da pesquisa e dos alunos do curso *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!*, quais são as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol de estudantes de um Curso Técnico em Edificações Integrado?
- 2) Como o ensino de LINFE pode contribuir para o processo de ensino – aprendizagem de espanhol no contexto da pesquisa?

A seguir, é apresentada, sucintamente, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho investigativo enquadra-se na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1996; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008) e configura-se como um estudo de caso (JONHSON,1992; FALTIS,1997; YIN, 2005).

O contexto da pesquisa é um *campus* de um IF, situado no estado de Goiás, e os participantes são 13 alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado e 5 professores da área de construção civil.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental, questionários semiabertos, questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos, assim como as bases metodológicas, são tratados de maneira mais detalhada no capítulo metodológico.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Os resultados desta pesquisa estão organizados em cinco partes. Esta breve introdução contextualiza e justifica o tema do trabalho, destacando os objetivos e as perguntas da pesquisa, assim como a metodologia utilizada.

A seguir, no capítulo 2, intitulado “O ALICERCE”, é apresentada a fundamentação teórica em que se baseia este estudo.

No capítulo 3, “LEVANTANDO AS PAREDES”, justifica-se a metodologia adotada, destacando o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes. Discorre-se ainda sobre a escolha dos instrumentos de coleta de dados e sobre os procedimentos adotados para a análise dos mesmos.

Em seguida, no capítulo 4, “O TELHADO”, é realizada a análise e discussão dos dados.

Por fim, na última parte, “ACABAMENTO”, são apresentadas as considerações finais, retomando as perguntas da pesquisa, apontando as contribuições deste estudo, as limitações encontradas durante sua realização e algumas sugestões para futuras pesquisas na área de ensino de LINFE.

CAPÍTULO 2

O ALICERCE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim.”

Cora Coralina.

Neste capítulo, é apresentada a conceituação dos termos abordagem, método e técnica, bastante recorrentes na área de ensino e aprendizagem de línguas, assim como o modelo OGEL (ALMEIDA FILHO, 2013 [1993]), no qual está baseado o entendimento de LINFE como sendo uma metodologia de ensino, adotado nesta pesquisa. Em seguida, aborda-se os estudos sobre as origens e o desenvolvimento do ensino de LINFE. Além disso, é exposto um breve panorama sobre o ensino instrumental no Brasil. As características do ensino de LINFE são apresentadas na quarta seção deste capítulo. Em seguida, são abordados estudos sobre a análise de necessidades de aprendizes de línguas, já que esse procedimento é considerado o princípio definidor do ensino de LINFE. Para finalizar, são feitas considerações acerca do ensino de EFE.

2.1 A HIERARQUIA ABORDAGEM – MÉTODO – TÉCNICA E O MODELO OGEL

No âmbito da LA, mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas, às vezes, é recorrente o uso de um mesmo termo para designar questões diferentes. No que tange ao ensino de LINFE, a palavra instrumental ainda suscita discussões em relação ao que ela designa. Alguns pesquisadores (HUTCHINSON; WATERS, 1987), utilizam o termo precedido da palavra abordagem, já outros preferem considerar o instrumental como sinônimo de uma metodologia para o ensino de línguas (AUGUSTO, 1997).

Sendo assim, são expostos alguns estudos sobre o conceito de abordagem que orientam o entendimento adotado nesta investigação sobre o que é chamado de ensino instrumental, interpretado aqui como uma metodologia para o ensino de LEs.

Anthony (1963) considera proveitoso para a área de ensino de línguas limitar a utilização dos termos abordagem, método e técnica. Para isso, os conceitua e estabelece uma hierarquia entre eles.

O autor (op.cit.) afirma que a abordagem é um conjunto de pressupostos que tratam tanto da natureza da língua como da natureza do processo de ensino – aprendizagem das línguas, ou seja, é uma filosofia.

Corroborando Anthony (1963), Almeida Filho afirma que abordagem

equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. [...] é força potencial [...] ativada sob condições de ensino (ALMEIDA FILHO, 2013 [1993], p. 30).

A definição de abordagem, encontrada na página eletrônica do Projeto GLOSSA – Glossário de Linguística Aplicada, coordenado pelo Professor Almeida Filho, contribui ainda mais para a compreensão do termo. Segundo consta no GLOSSA, abordagem é um

composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente (GLOSSA, s.d.).

Em relação às duas grandes abordagens referenciadas na definição supracitada, elas também são amplamente reconhecidas pelos termos: Abordagem Gramatical (doravante AG) e Abordagem Comunicativa (doravante AC), respectivamente, sendo a segunda a que mais tem recebido atenção nas pesquisas em LA (ALMEIDA FILHO, op.cit., p. 8).

Considera-se então que a tarefa dos professores e/ou pesquisadores envolvidos com o ensino de línguas em contextos de educação profissional pode

valer-se de uma abordagem comunicativa, instrumentalizada pela metodologia do ensino de LINFE, uma vez que o ensino comunicativo “é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2013 [1993], p.76).

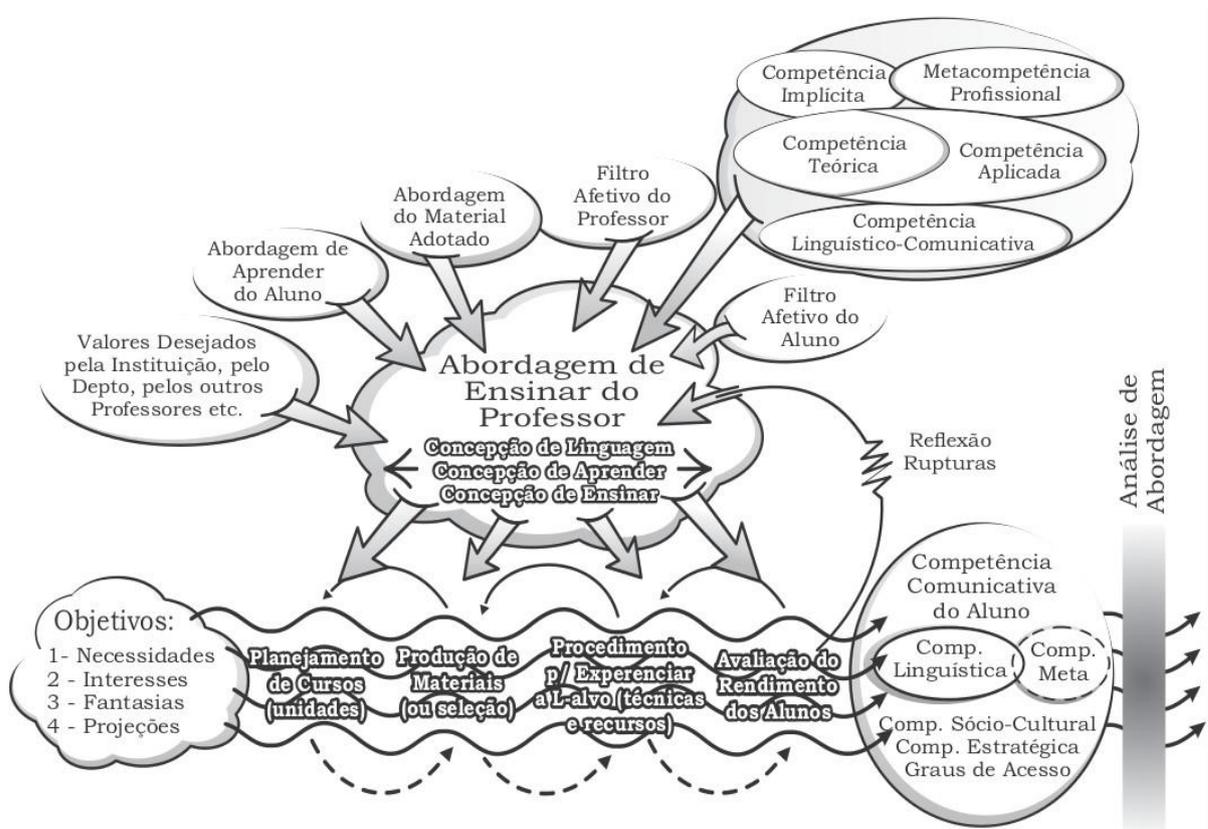
O segundo termo definido por Anthony (1963) é método, compreendido como um plano geral para a apresentação da linguagem. Em outras palavras, diz respeito aos procedimentos. O autor esclarece que dentro de uma abordagem pode existir vários métodos e que alguns fatores, tais como objetivos, tempo do curso, idade dos aprendizes, experiência do professor, entre outros, são decisivos para a escolha do método a ser utilizado no processo de ensino – aprendizagem de línguas.

Para Anthony (op.cit.), a técnica refere-se às atividades desenvolvidas em sala de aula para o alcance de um objetivo. As técnicas precisam ser coerentes com o método e, conseqüentemente, devem estar em consonância com uma abordagem.

Almeida Filho (2007, p. 62) esclarece que associado ao conceito de método de ensino está a ideia de metodologia, ou seja, o “conjunto de explicações para um feixe de ações de ensinar uma (outra língua).” Além disso, o autor destaca que o termo metodologia pode ser entendido como a “pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (op.cit., p. 63).

Preocupado com o trabalho do professor de línguas, Almeida Filho (2013 [1993]) propõe o modelo OGEL, reproduzido na figura 2.1 a seguir.

FIGURA 2.1 – Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2013 [1993], p.36.

Considerando a figura acima e tudo o que foi apresentado sobre abordagem, metodologia, método e técnica, neste trabalho, visualiza-se a ação da metodologia LINFE nas quatro materialidades propostas por Almeida Filho (1993). Em outras palavras, os pressupostos do LINFE podem ser úteis ao professor de línguas no momento do planejamento e da produção e/ou seleção de materiais didáticos do curso, bem como na escolha dos procedimentos a serem adotados para se ensinar a língua-alvo e avaliar a aprendizagem dos alunos.

A seguir, são abordados alguns estudos de grande relevância para o desenvolvimento do ensino de LINFE. O leitor perceberá que em alguns dos textos resenhados o ensino instrumental é entendido como uma abordagem, já em outros como uma metodologia.

Porém, apesar desta investigação considerar o ensino instrumental como uma metodologia, não é possível deixar de apresentar os autores que o consideram como uma abordagem, pois tais estudos têm um papel significativo no

desenvolvimento e no reconhecimento do ensino de LINFE na área de ensino – aprendizagem de línguas.

2.2 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LINFE

Alguns pesquisadores afirmam que o ensino de LINFE é utilizado há muitos séculos. Sánchez Pérez (1992, p. 11) revela a existência de registros que comprovam que já nos tempos dos impérios sumério, egípcio, grego e romano existia uma aprendizagem de línguas a partir do uso de manuais de conversação e de vocabulários. Howatt (1984, p. 6-7) aponta que no ano de 1495, antes da invenção da imprensa, manuais com diálogos em inglês para negócios foram produzidos para serem utilizados por comerciantes de lã e por produtores agrícolas. Porém, foi a partir do século XX, que o ensino instrumental conquistou seu espaço na área de ensino – aprendizagem de línguas.

Hutchinson e Waters (1987, p. 7) e Dudley-Evans e St John (1998, p.20) apontam a publicação *Episodes in ESP*¹³ de Swales (1985), obra baseada no artigo *Some measurable characteristics of modern scientific prose*¹⁴ de Barber (1962), como o marco inicial do ESP.

Apesar da presente pesquisa tratar sobre o ensino de EFE, faz-se necessário salientar que os estudos acerca do ESP são amplamente reconhecidos no âmbito do ensino instrumental, servindo como bases para pesquisas acerca do ensino de outras LEs com propósitos específicos. Por esse motivo, são apresentadas algumas considerações sobre o desenvolvimento do ESP, ocorrido a partir do século XX, elucidando suas contribuições para a consolidação do ensino de LINFE.

Hutchinson e Waters (op.cit.) consideram que o ESP não foi um movimento planejado e coerente, mesmo assim identificam a demanda de um mundo moderno; a revolução na Linguística; e o foco no aprendiz como sendo fatores que favoreceram a sua expansão.

O ESP ganhou espaço após o fim da Segunda Guerra Mundial, devido ao desenvolvimento científico-tecnológico e ao predomínio econômico norte-americano.

¹³ Tradução: Fatos em Inglês para Fins Específicos. Observação: Esta e todas as traduções que constam nesta dissertação foram feitas pela autora deste trabalho.

¹⁴ Tradução: Algumas características mensuráveis da prosa científica.

A língua inglesa passou a interessar aqueles que queriam participar das mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo em escala mundial. De acordo com os autores (1987, p. 6), se antes o estudo de uma LE não possuía razões definidas claramente, a partir desse momento, o processo de ensino – aprendizagem de línguas passou a ter objetivos mais específicos, tais como a concretização de operações comerciais e a leitura de textos de uma determinada área, ou seja, dando retorno às demandas do mundo moderno.

Hutchinson e Waters (op.cit., p.7) afirmam que a demanda por cursos de inglês voltados para propósitos específicos fez com que a Linguística passasse a ter novos objetos de estudo. Até as décadas de 60 e 70, os estudos linguísticos estavam voltados para a descrição de regras gramaticais. Porém, com a revolução na Linguística, a atenção deslocou-se para a análise da comunicação real. Fazendo referência aos estudos de Widdowson (1978)¹⁵, os autores afirmam que novas pesquisas na área observaram que o uso da língua varia de acordo com a situação comunicativa. Essa constatação serviu de fomento para o desenvolvimento de cursos de ESP, pois se entendeu que seria possível determinar as características específicas das situações-alvo, utilizando-as como base para o processo de ensino – aprendizagem de línguas.

O foco no aprendiz, citado por Hutchinson e Waters (op.cit., p.8), está relacionado às pesquisas na área da psicologia educacional que enfatizaram a importância da observação das necessidades e dos interesses dos aprendizes. Com isso, passou-se a considerar que os cursos instrumentais poderiam motivar os estudantes, já que suas necessidades e seus interesses seriam contemplados no planejamento desses cursos.

Além desses três fatores elucidados, os autores (op.cit., p.9) elencam cinco fases marcantes na expansão do ensino de LINFE: a análise de registro; a análise do discurso ou retórica; a análise da situação-alvo; as habilidades e estratégias; e a abordagem centrada na aprendizagem.

A análise de registro, considerada a primeira fase, ocorreu durante as décadas de 1960 e 1970. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.10), nesse

¹⁵ A AC surgiu em meados dos anos 70, no século passado, na Europa como proposta para o ensino – aprendizagem de línguas. A obra *Teaching English Communication* de Widdowson, publicada em 1978 e traduzida para o português por José Carlos Paes de Almeida Filho em 1991, foi uma das bases para a consolidação dessa nova abordagem. Para Widdowson (1991 [1978]) o processo de ensino – aprendizagem de línguas voltado para a comunicação pressupõe uma abordagem que associe as habilidades linguísticas às comunicativas.

momento, o principal objetivo era identificar as características gramaticais e lexicais específicas de determinadas áreas de atuação para, posteriormente, criar programas de cursos que contemplassem o ensino das estruturas identificadas como necessárias aos aprendizes.

Na etapa conhecida como análise do discurso ou retórica, verifica-se uma atenção maior para “compreender como as sentenças são combinadas no discurso para produzir sentido”¹⁶ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.11). Com isso, os programas dos curso de ESP passaram a ser definidos a partir da maneira como as sentenças eram utilizadas nos discursos, ou seja, as aulas eram planejadas de acordo com os padrões organizacionais dos textos identificados como necessários aos aprendizes.

A análise da situação-alvo, reconhecida como a terceira fase do desenvolvimento do ESP, permitiu que o conhecimento existente acerca do ensino instrumental passasse a ser analisado cientificamente. Para os autores (op.cit., p.12), se o objetivo de um curso de ESP é fazer com que o aluno utilize a língua adequadamente em uma determinada situação, o planejamento do curso deve, em um primeiro momento, identificar a situação-alvo e em seguida passar para a análise criteriosa das características linguísticas da situação em questão.

A quarta fase, habilidades e estratégias, representou, de acordo com Hutchinson e Waters (op.cit., p. 13), uma tentativa de aprofundar as análises feitas nos períodos anteriores, isto é, ao invés de focar apenas o nível das setenças e a relação existentes entre essas dentro do texto, os cursos de ESP deveriam proporcionar ao aprendiz uma reflexão sobre como os significados são construídos. Desse modo, o foco passou a ser o processo de uso da língua e as estratégias de interpretação.

A última fase é denominada pelos autores (op. cit.. p.14) como abordagem centrada na aprendizagem. Nela verificou-se que apenas a descrição e a exemplificação dos usos da língua não eram suficientes para que os aprendizes conseguissem obter êxito no processo de aprendizagem de uma LE, surgindo uma maior preocupação com a motivação envolvida no processo de ensino – aprendizagem de línguas.

¹⁶ No original: “(...) understanding how sentences were combined in discourse to produce meaning”.

Apesar do desenvolvimento do ESP ter sido apresentado por Hutchinson e Waters (1987) seguindo uma ordem cronológica, os autores (op.cit., p.9) ressaltam que o “ESP não é um fenômeno universal monolítico”¹⁷. Em outras palavras, o ESP se desenvolveu em ritmos distintos em diferentes localidades, sendo possível encontrar exemplos de todas as fases listadas em plena execução. Seguindo este mesmo entendimento, Robinson (1991, p.1) afirma que aquilo que é específico e apropriado para um determinado lugar pode não ser para outro.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 20) apresentam o desenvolvimento do ESP a partir da ideia de tendências, destacando que não é possível definir um divisor temporal entre elas. As quatro tendências destacadas pelos autores para o *English for Academic Purposes*¹⁸ (doravante EAP) são: a análise de registro, a análise de discurso e retórica, a abordagem baseada nas habilidades e a abordagem centrada na aprendizagem. Os autores (op. cit., p.28) ressaltam que essas tendências também nortearam os trabalhos para o ensino de *English for Occupational Purposes*¹⁹ (doravante EOP).

Ademais, Dudley-Evans e St John (op. cit.) afirmam que, atualmente, não é possível identificar um movimento dominante em ESP. Para os autores,

assim como em outras ramificações do ensino de língua inglesa e muitas outras atividades humanas, há atualmente uma aceitação das várias abordagens diferentes e uma disposição para misturar diferentes tipos de materiais e metodologias. Se há menos do zelo missionário dos profissionais antigos, há um amplo consenso de que o inglês para fins específicos tem um papel no ensino de língua inglesa e esse é um movimento que, ao mesmo tempo em que permanece firme dentro da disciplina de ensino de língua inglesa / linguística aplicada, tem suas características próprias²⁰ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, op.cit., p.30-31).

Considerando o que foi apresentado nesta seção, é possível afirmar que o ensino de LINFE, ao que tudo indica continuará sendo, um grande movimento dentro

¹⁷ No original: “ESP is not a monolithic universal phenomenon.”

¹⁸ Tradução: Inglês para Propósitos Acadêmicos.

¹⁹ Tradução: Inglês para Propósitos Ocupacionais.

²⁰ No original: “As in other branches of ELT and many other human activities, there is now acceptance of many different approaches and a willingness to mix different types of material and methodologies. If there is less of the missionary zeal of the early practitioners, there is wide agreement that ESP has a role in ELT and that is a movement which, while remaining firmly within the ELT applied linguistics discipline, has its own particular characteristics.”

da área de ensino – aprendizagem de LEs. A seguir, discorre-se sobre a implantação do ensino instrumental no Brasil.

2.3 O ENSINO DE LINFE NO BRASIL

O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto Nacional), coordenado pela Professora Maria Antonieta Albani Celani, sob responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC-SP), é considerado por muitos autores o marco inicial do ensino instrumental no Brasil.

Celani (2009, p. 18) esclarece que, no decorrer de sua execução, o Projeto Nacional recebeu subsídios do governo britânico, por meio da *Overseas Development Administration*²¹, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (doravante CNPq). Além disso, a autora destaca que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (doravante FAPESP) também fomentou algumas pesquisas vinculadas ao Projeto Nacional.

Segundo Ramos (2005, p. 115), na primeira fase do Projeto Nacional, de 1978 a 1980, foram realizados levantamentos acerca das necessidades dos alunos universitários, cujos resultados mostraram a demanda por leitura de literatura especializada como sendo a habilidade a ser priorizada. De acordo a autora (2008, p. 69), vários docentes universitários, matriculados no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (doravante PEPG-LAEL)²² da PUC-SP, estavam interessados na área de ensino de LINFE, porém não se sentiam em condições para ministrar cursos instrumentais em suas universidades. Constatou-se então que era necessário mostrar aos professores universitários como ensinar compreensão escrita para os seus alunos (RAMOS, 2005, p.115).

Diante deste contexto, o objetivo estabelecido para o Projeto Nacional foi oferecer um aprimoramento do uso da língua inglesa para os

²¹ Tradução: Administração do Desenvolvimento Internacional.

²² Desde 1997, ainda sob a sigla LAEL, o Programa passou a ser denominado como Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Para maiores informações indica-se o acesso a página eletrônica: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>>.

professores/pesquisadores, docentes de diversas áreas de especialidade, “principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas” (RAMOS, 2009, p. 36).

Para o alcance desse objetivo, a autora salienta que foi criada uma “metodologia de ensino de leitura no país” (2005 p. 115). O uso de textos autênticos e o aprendizado de estratégias de leitura eram os pontos fortes dessa nova metodologia. Logo, esperava-se que os alunos universitários lidassem com textos em inglês de forma mais rápida. Vale lembrar que a Língua Materna (doravante LM) foi vista como uma importante “ferramenta” dos cursos voltados para propósitos específicos.

Na segunda fase do Projeto Nacional, de 1980 a 1985, algumas decisões foram tomadas em relação às ações que seriam desenvolvidas. Entre elas destacam-se: 1) a não produção de um material didático próprio; 2) o incentivo dado aos professores participantes para produzirem seus próprios materiais didáticos; 3) a não imposição de uma metodologia “oficial”, garantindo a presença da diversidade e das culturas locais; 4) a criação de um centro de comunicação entre os participantes; 5) a autonomia dada às universidades envolvidas para escolher os coordenadores e professores que atuariam no Projeto Nacional (CELANI, 2009 p. 19; RAMOS, 2009 p. 37).

Ao estudar a trajetória do Projeto Nacional, verifica-se sua importância para a consolidação do ensino de LINFE no país. Por isso, são destacados, a seguir, alguns pontos positivos de sua execução.

Um primeiro tópico a ser levantado é a respeito da metodologia desenvolvida. Segundo Ramos (2005, p.116), a criação de cursos de leitura que partissem da compreensão geral de textos autênticos para níveis mais específicos, enfatizando o uso das estratégias de leitura e o ensino de uma gramática mínima do texto, foi de grande relevância para o cenário acadêmico, pois tais cursos, ao dinamizar e agilizar o ensino de leitura em LE, auxiliaram os alunos universitários na leitura de textos acadêmicos em LM.

A autora (loc. cit.) destaca ainda a autonomia dada aos professores para elaborarem seus próprios materiais didáticos, ou adaptarem os já existentes, como sendo outro mérito do Projeto Nacional, o que contribuiu para a formação dos docentes, já que foram preparados para criar cursos, independentemente da adoção, ou não, de um livro didático.

A execução do Projeto Nacional possibilitou a realização de diversos eventos científicos acerca do ensino instrumental. Ramos (2009, p. 37) destaca que no período de 1980 a 1986 foram realizados cinquenta seminários locais, dezoito regionais e quatro nacionais. Esses eventos auxiliaram na continuidade do Projeto Nacional, pois os participantes trocavam experiências e conhecimentos, favorecendo a expansão acadêmica e metodológica da área de ensino de LINFE. Além disso, a autora (op.cit., p. 37) salienta que a criação das publicações *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *The ESPECIALIST* são resultados do Projeto Nacional. Atualmente, apenas a última continua sendo publicada semestralmente, veiculando pesquisas na área de ensino de LINFE²³.

Outro marco da execução do Projeto Nacional, apresentado por Ramos (op. cit., p. 38), foi a criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura²⁴ (doravante CEPRIL), cuja principal função era propagar as informações entre as diversas instituições participantes, auxiliando na distribuição de materiais de apoio, na produção de novos instrumentos didáticos e no *feedback* para os proponentes desses materiais.

Celani (2009, p. 18) registra que, após o fim do Projeto Nacional, o Conselho Britânico continuou subsidiando a vinda de especialistas para os seminários realizados no Brasil e fazendo doações de livros para o acervo do CEPRIL. A autora destaca que o Projeto Nacional transformou-se no Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, e atualmente atrai grupos que ensinam outras línguas, tais como o português, o espanhol, o francês e o alemão.

Apesar do grande mérito do Projeto Nacional, algumas visões equivocadas surgiram sobre o que significa LINFE. A seguir, são expostas algumas das afirmações que circundam o ensino de línguas instrumentais no país, evidenciando como tais proposições distorcem o verdadeiro significado do que é ensinar LINFE.

Conforme tratado anteriormente, o Projeto Nacional, ao investigar quais seriam as necessidades dos pesquisadores e dos estudantes universitários, constatou a leitura como sendo a única habilidade necessária aos participantes.

²³ Para maiores informações, sugere-se o acesso à página eletrônica: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp>>.

²⁴ O CEPRIL teve seu nome alterado para Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem e, atualmente, está ligado ao PEPG-LAEL da PUC-SP. Para maiores informações, indique o acesso à página eletrônica: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/cepril-info.php>>.

Infelizmente, como destaca Ramos (2005), o foco dado a essa habilidade fez com que alguns “mitos” acerca do ensino instrumental se popularizassem.

O primeiro deles é que “Instrumental é leitura”. A autora (op.cit., p. 116) considera que essa afirmação tenha se perpetuado devido ao Projeto Nacional, já que durante sua execução a leitura foi a única habilidade trabalhada. Outro mito ligado diretamente a esse primeiro é que “Instrumental é mono-skill”, ou seja, compreende-se que o ensino instrumental trabalha apenas uma das quatro habilidades.

O terceiro mito elucidado por Ramos (op. cit., p 117) é que “Instrumental é Inglês técnico”, afirmação respaldada por dois motivos: o fato dos assuntos das áreas de especialidades serem traduzidos para compor os conteúdos programáticos dos diversos cursos e a inserção, na década de 80, do ensino instrumental nas escolas técnicas do país.

Outros mitos apresentados são: “Não se usa dicionário”; “Não se dá gramática”; “Tem que usar português”. No contexto de ensino – aprendizagem de LINFE, segundo Ramos (loc. cit.), essas três afirmativas são amplamente difundidas, objetivando amenizar/equilibrar as dificuldades cognitivas apresentadas durante o processo de aprendizagem, dando ênfase ao conhecimento prévio do aprendiz.

Para a autora (loc.cit.), o mito “só dá para ensinar depois que o aluno domina o inglês básico” é uma visão completamente contrária ao real significado do ensino de LINFE, já que o que será considerado básico vai depender das necessidades do aprendiz.

Considerar a aprendizagem como “manca” em um curso instrumental seria, para Ramos, outro mito que circunda o ensino de LINFE. Ademais, a autora salienta que essa ideia, assim como as duas primeiras, “não dependem dos princípios que o instrumental segue, mas sim da visão de ensino – aprendizagem e linguagem que o profissional adota” (op.cit., p. 118).

Augusto-Navarro (2008, p. 123) apresenta uma lista de “ideias errôneas”, bastante difundidas nacionalmente, sobre o que significa LINFE. São elas:

1. O ensino de instrumental de LE é ensino de leitura;
2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna;
3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais;

4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver;
5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre e exclusivamente uma das quatro habilidades (reading, writing, listening e speaking);
6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua alvo já é o suficiente para garantir sua motivação.

Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008) concordam sobre a necessidade de se buscar argumentos para a desconstrução dos “mitos” e das “ideias errôneas” que circundam o ensino instrumental de línguas. Se nos dias de hoje, as exigências acadêmicas e/ou profissionais, em relação ao saber uma LE, muitas vezes ultrapassam questões ligadas à leitura de textos, uma vez que outras situações comunicativas estão tornando-se mais recorrentes, tais como a escrita de emails, de resumos, de artigos, a participação em congressos, a apresentação de trabalhos, a compreensão de palestras, a conversa com um cliente, entre outras ações, é preciso compreender que o ensino instrumental pode perfeitamente ser utilizado com o intuito de atender a essas demandas.

Sendo assim, observa-se que o Projeto Nacional foi de grande significância para a consolidação do ensino de LINFE no país. A partir das ideias apresentadas, infere-se a necessidade de mais pesquisas nesta área, objetivando esclarecer o real significado do ensino instrumental. Os profissionais envolvidos com o ensino de LINFE devem ter consciência da amplitude desse termo, assumindo o compromisso de sempre verificarem e ajustarem suas práticas às necessidades e aos interesses do aprendiz, bem como ao contexto específico.

Na tentativa de explorar um pouco mais o significado de LINFE, a próxima seção dedica-se à apresentação de suas características e classificações.

2.4 CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES DO ENSINO DE LINFE

No intuito de elucidar alguns conceitos e classificações que norteiam o ensino instrumental, são expostos a seguir os estudos de Robinson (1980); Hutchinson e Waters (1987); Strevens (1988); e Dudley-Evans e St John (1998).

Robinson (1980, p.5) destaca a alteração do termo *Languages for Special purposes*²⁵ para a expressão *English for Specific Purposes*²⁶, já que a maioria das pesquisas desenvolvida na área voltavam-se para o ensino do inglês. Com a mudança proposta, chegou-se ao entendimento de que ESP não representava o ensino de linguagens especiais ou restritas, mas sim um ensino focado nas necessidades específicas dos aprendizes. Logo, um curso de ESP, segundo a autora,

[...] é intencional e objetiva o desempenho bem sucedido de papéis ocupacionais ou educacionais. É baseado em uma análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser feito 'sob medida'. Qualquer curso de inglês para fins específicos pode variar de outros na escolha das habilidades, tópicos, situações, funções e também da linguagem²⁷ (ROBINSON, op. cit., p.13).

Além disso, Robinson (loc.cit.) ressalta que os aprendizes de um curso de ESP podem ser adultos ou não, apresentando níveis de competência na língua variados e que esses cursos provavelmente terão uma curta duração.

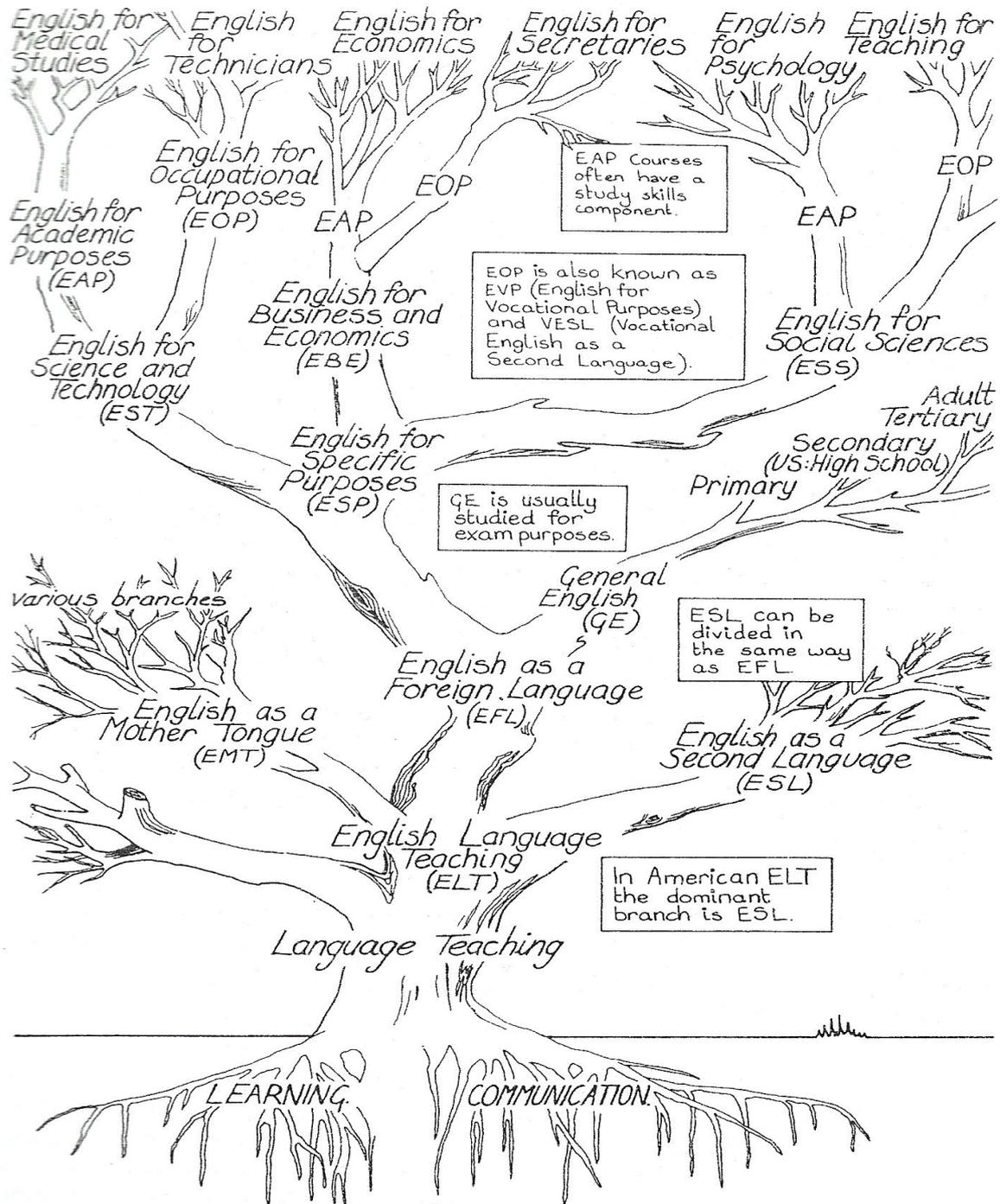
Hutchinson e Waters (1987, p.17) sugerem que o ensino de língua seja ilustrado analogamente por uma árvore, reproduzida na figura 2.2 a seguir. Logo, o ensino de ESP pode ser entendido como um dos ramos do Ensino de Inglês.

²⁵ Tradução: Línguas para Fins Especiais.

²⁶ Tradução: Inglês para Fins Específicos.

²⁷ No original: "an ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made'. Any ESP course may differ from another in its selection of skills, topics, situations and functions and also language."

FIGURA 2.2 – A árvore do ensino de inglês



Fonte: HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.17.

A partir da ilustração, verifica-se que a raiz da árvore representa os processos de "Aprendizagem da Comunicação" e seu tronco equivale ao "Ensino de Línguas", que por sua vez possui três ramos: "Inglês como Língua Materna", "Inglês como Língua Estrangeira" e o "Inglês como Segunda Língua".

A partir daí, os autores apresentam as possíveis ramificações do ensino de inglês como LE, ressaltando que o mesmo pode ocorrer no ensino de inglês como segunda língua (doravante L2)²⁸. Observa-se ainda que o ensino de inglês como LE divide-se em dois ramos: “Inglês Geral” e “Inglês para Fins Específicos”. O primeiro poder ser dividido em alguns níveis (primário, secundário, terciário), visando à realização de exames. Já o segundo sofre uma nova ramificação, apresentando as seguintes divisões: “Inglês para Ciência e Tecnologia”, “Inglês para Negócios e Economia” e “Inglês para as Ciências Sociais”.

As categorias do ensino de inglês para fins específicos subdividem-se em duas novas classificações: “Inglês para Fins Acadêmicos” ou “Inglês para Fins Ocupacionais”. Hutchinson e Waters (1987, p. 16) salientam que esta não é uma distinção tão clara, pois a língua aprendida em um curso com propósitos acadêmicos poderá ser utilizada ao mesmo tempo, ou posteriormente, em uma situação profissional. Os ramos mais altos da árvore representam os cursos de inglês para fins específicos, como exemplo: “Inglês para Estudos Médicos”, “Inglês para Economia”, “Inglês para Psicologia”, “Inglês para Técnicos”, “Inglês para Secretários”, “Inglês para Ensino”. Verifica-se que os três primeiros exemplos aproximam-se do Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, já os três últimos estão mais direcionados para um propósito profissional.

Os autores (op.cit., p. 18) optam por expor o que não é Inglês para Fins Específicos, destacando que: 1) ESP não é um curso de estudos de variedades especializadas de inglês; 2) ESP não é um curso de vocabulário e de gramática específicos; 3) ESP não difere de outras formas de ensino de línguas, pois as metodologias utilizadas em cursos de ESP podem ser aplicadas em cursos de inglês geral. Apesar disso, Hutchinson e Waters (op. cit., p.19) consideram o ESP como “uma abordagem para a aprendizagem da língua, baseada na necessidade do aluno”²⁹.

Com isso, apesar do ensino de LINFE não ser considerado nesta pesquisa como uma abordagem, conforme defendido pelos autores, infere-se que o professor

²⁸ De acordo com Ellis (1997, p.11-12), as noções de LE e L2 vão se diferenciar de acordo com o contexto onde se aprende uma nova língua. Quando o indivíduo aprende a língua-alvo em um país ou em uma comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, estamos diante de um processo de aprendizagem de L2. Já se o indivíduo aprende a língua-alvo em um país ou em uma comunidade em que não se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, estamos diante de um processo de aprendizagem de uma LE.

²⁹ No original: “(...) it is an approach to language learning, which is based on learner need”.

de línguas estará seguindo o princípio básico do ensino de LINFE se realizar o levantamento das necessidades dos aprendizes e em seguida definir, a partir dos dados coletados, um plano de curso que atenda a essas necessidades. Ou seja, é papel do professor sempre questionar os motivos que levaram os seus alunos a quererem aprender uma LE.

Strevens (1988, p.2) afirma que a definição de ESP deve contemplar quatro características absolutas:

1. projetado para atender a necessidades específicas do aprendiz;
2. relaciona o conteúdo específico (isto é, nos seus temas e tópicos) a disciplinas, ocupações e atividades específicas;
3. foca na linguagem apropriada a essas atividades (sintaxe, léxico, discurso, semântica, análise do discurso, etc.); e
4. diferenciado do ensino de Inglês Geral.³⁰

Além disso, o autor (loc.cit.) apresenta dois fatores variáveis dos cursos de ESP. São eles: 1) a restrição à(s) habilidade(s) que o aprendiz precisa desenvolver; e 2) a possibilidade de ser desvinculado de qualquer metodologia pré-estabelecida.

No final da década de 90, Dudley-Evans e St John (1998) revisitam as teorias construídas por Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991) com o intuito de apresentarem sua própria teoria acerca do ensino de ESP.

Para definir o ESP, os autores (1998) elucidam três características absolutas e quatro fatores variáveis. Em relação às características absolutas, afirmam que:

1. o Inglês para Fins Específicos é projetado para atender às necessidades específicas do aprendiz;
2. o Inglês para Fins Específicos usa uma metodologia fundamentada nas atividades das disciplinas a que serve; e
3. o Inglês para Fins Específicos é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades³¹ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, op.cit., p. 4-5).

³⁰ No original: “designed to meet specified needs of the learner; related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities; centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of the discourse; in contrast with General English.”

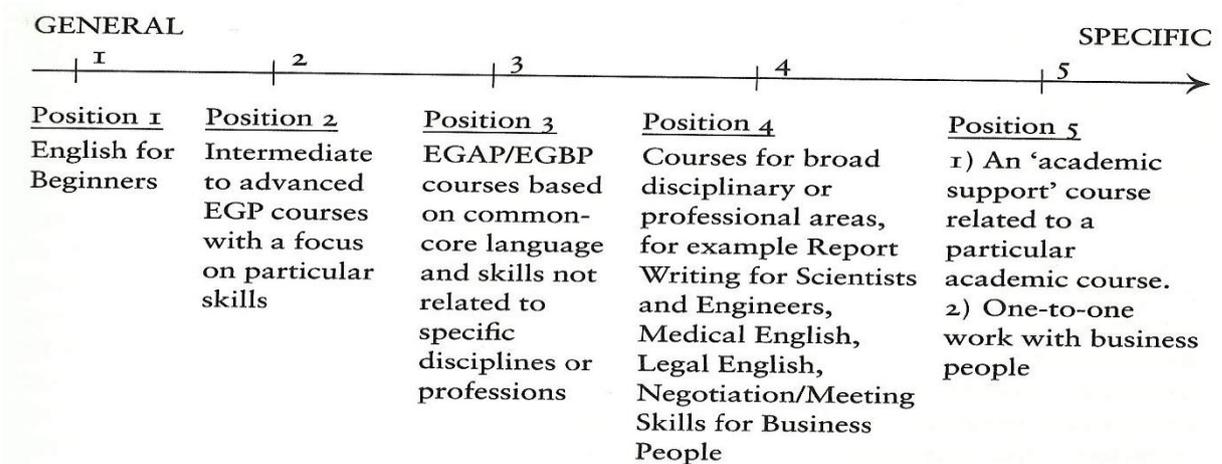
³¹ No original: “ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.”

Acerca dos fatores variáveis, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 5) apresentam as seguintes afirmações:

1. o Inglês para Fins Específicos pode ser projetado para disciplinas específicas;
2. o Inglês para Fins Específicos pode utilizar, em situações específicas de ensino, metodologias diferentes das utilizadas no ensino de Inglês Geral;
3. o Inglês para Fins Específicos poder ser planejado para alunos adultos, tanto em instituições de nível universitário quanto em situações profissionais de trabalho. Pode ser utilizado também com alunos do ensino médio; e
4. o Inglês para Fins Específicos é geralmente destinado a alunos de nível intermediário ou avançado, mas pode ser usado com iniciantes.³²

Os autores (1998) traçam ainda um *continuum* entre o ensino geral e o ensino específico da língua inglesa, representado na figura 2.3 a seguir.

FIGURA 2.3 – *Continuum* de tipos de curso para o ensino de inglês³³



Fonte: DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 9.

³² No original: "ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners."

³³ Tradução da figura 2.3: Posição 1: Inglês para iniciantes. Posição 2: Cursos de Inglês para Fins Gerais intermediário para avançado com foco em habilidades particulares. Posição 3: Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos Gerais/ de Inglês para Negócios Gerais baseados em um núcleo comum de língua e habilidades não relacionados a disciplinas ou profissões específicas. Posição 4: Cursos para áreas disciplinares ou profissionais vastas, por exemplo a Escrita para Cientistas e Engenheiros, Inglês para Medicina, Inglês Jurídico, Habilidades de Negociação/Acordo para Homens de Negócios. Posição 5: 1) Um curso de 'suporte acadêmico' relacionado a um curso acadêmico específico. 2) Trabalho individual com homens de negócios.

A partir da figura 2.3, observa-se que uma proposta de ensino geral de uma LE não necessariamente exclui práticas voltadas para o ensino específico da língua-alvo, e vice-versa. A opção por um ou por outro deve pautar-se nas necessidades do aprendiz.

Os estudos citados nesta seção representam tentativas de caracterização e classificação do ensino de ESP e, conseqüentemente, servem para definir o ensino de LINFE. O resgate feito possibilita a identificação de alguns pontos convergentes entre as teorias apresentadas. Dentre eles, destacam-se: a análise de necessidades dos aprendizes; objetivos específicos definidos a partir das necessidades identificadas; conteúdos específicos a serem trabalhados nos cursos de LINFE.

A seguir, é dada uma maior atenção à análise de necessidades, considerada por muitos estudiosos como o verdadeiro princípio definidor do ensino de LINFE.

2.5 A ANÁLISE DE NECESSIDADES

Antes de tratar da análise de necessidades, são apresentadas algumas considerações sobre o termo necessidade.

Em um primeiro momento, a palavra designa questões de natureza orgânica para a manutenção da vida. Porém, em termos de necessidades relacionadas à aprendizagem de LEs, estão envolvidos aspectos de ordem social, ou seja, demandas impostas pelo mundo contemporâneo. De acordo com Andrade (2009, p. 94), o conceito de necessidade possui “uma relação bastante estreita com a noção de demanda, no que tange a uma necessidade ditada socialmente [...] e assumida, muitas vezes, pelo sujeito como vontade própria.”

Para Castoriadis (2000 [1975] apud ANDRADE, 2009), em função de uma elaboração cultural, a necessidade torna-se uma exigência social. Devido ao pensamento capitalista das sociedades contemporâneas, o conceito de necessidade transborda sua definição primária de algo importante para conservar a vida, e passa a representar uma demanda de consumo. Assim, infere-se que se o indivíduo não busca atender a essas exigências, ele pode ser excluído de determinados contextos sociais em que língua-alvo é utilizada.

Retomando ao tema central desta seção, a análise de necessidades em relação à aprendizagem de LEs, Hutchinson e Waters (1987, p. 54) reconhecem a obra de Munby (1978) como sendo um trabalho bastante abrangente sobre a análise de necessidades. Ao utilizar o *Communication Needs Processo*³⁴ (doravante CNP), Munby visava descobrir as necessidades comunicativas dos aprendizes em relação à situação-alvo. Porém, os autores (loc.cit.) ressaltam que o CNP, por ser centrado na língua, ou seja, por voltar-se para a compreensão e produção correta das regras gramaticais, apresenta como dados de sua aplicação listas de características linguísticas da situação-alvo, o que pode não representar as necessidades dos aprendizes em sua totalidade.

Para Hutchinson e Waters (op.cit., p. 53), o marco inicial de um curso de ESP precisa ser a seguinte pergunta: “Por que esses alunos precisam aprender inglês?”³⁵ Na verdade, os autores salientam que essa indagação pode ser feita no começo de qualquer curso que objetive a aprendizagem de LEs, uma vez que em cursos para fins gerais também é possível especificar as necessidades dos aprendizes, mesmo que seja apenas a necessidade de aprovação nas provas finais do curso.

Com isso, Hutchinson e Waters (op. cit., p. 54) salientam que a distinção entre o ensino de línguas geral e o ensino de LINFE é a consciência da existência de uma necessidade. Além disso, os autores reconhecem a análise de necessidades como um procedimento útil ao ensino geral de línguas, pois possibilita a identificação das reais necessidades dos alunos. Porém, a tradição existente na área faz com que esse procedimento não ocorra. Com isso, os cursos para fins específicos passam a ser caracterizados pela ocorrência do levantamento e da análise das necessidades dos aprendizes.

Hutchinson e Waters (loc.cit.) apresentam a diferença entre “necessidades-alvo”³⁶, o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo, e “necessidades de aprendizagem”³⁷, o que o aluno precisa fazer a fim de aprender.

As necessidades-alvo podem ser consideradas como um termo guarda-chuva, pois envolvem algumas distinções relevantes. A “situação-alvo”³⁸ pode ser

³⁴ Tradução: Processador de Necessidades de Comunicação.

³⁵ No original: “Why do these learners need to learn English?”

³⁶ No original: “target needs”.

³⁷ No original: “learning needs”.

³⁸ No original: “target situation”.

analisada a partir dos conceitos de “necessidades”, lacunas e desejos”³⁹. As necessidades referem-se ao que o aprendiz precisa saber para atuar na situação-alvo. As lacunas representam o conhecimento da língua-alvo que o aprendiz ainda não possui, ou seja, é a distância entre o que o aluno já conhece e o que ele precisa aprender da situação-alvo. Já os desejos referem-se aos interesses do aprendiz, em outras palavras, é o que o aprendiz quer ou acredita ser necessário aprender (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 55-56).

Os autores (op. cit., p.57) ressaltam ainda que em alguns casos o que é considerado pelos patrocinadores, pelos designers de cursos ou pelos professores como necessário pode divergir do que os alunos querem ou acreditam ser fundamental para a sua formação. Com isso, alertam para a relevância da motivação do aprendiz no processo de ensino – aprendizagem de LEs.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 121) consideram a análise de necessidades como um processo relevante para responder às perguntas: “O quê?” e “Como?” de um curso de ESP. Os autores destacam ainda que a análise de necessidades deve ser contínua, a fim de permitir a descoberta de novas informações e a execução de ajustes no curso ofertado.

Robinson (1991), Ramos, Lima-Lopes, Gazotti-Vallim (2004) também elucidam a importância do processo de análise de necessidade ser contínuo. Para Robinson (op.cit., p. 16), o constante levantamento e análise dos dados permite ao professor identificar e avaliar os problemas que surgem no decorrer do curso, o que permite a realização de alterações no desenho do curso. No mesmo caminho, Ramos, Lima-Lopes, Gazotti-Vallim (op.cit., p. 21) evidenciam que as análises de necessidades devem ser feitas antes, durante e após o curso, pois orientam e reorientam a atuação do docente, além de contribuir, no caso da análise pós-curso, para a validação das necessidades identificadas no início do curso.

Para Dudley-Evans e St John (op. cit., p.125), o processo de análise de necessidades deve identificar: 1) informações pessoais e profissionais sobre os aprendizes; 2) informações acerca do nível de proficiência dos alunos e sobre as lacunas existentes na aprendizagem da língua-alvo; 3) informações sobre o processo de aprendizagem da língua, ou seja, quais são as maneiras efetivas para preencher as lacunas identificadas; 4) informações acerca da comunicação

³⁹ No original: “necessities, lacks and wants”.

profissional, em outras palavras, como a língua-alvo é utilizada na situação-alvo; 5) informações sobre o que o estudante espera do curso que será dado; e 6) informações sobre o ambiente em que o curso será ofertado.

Em relação aos instrumentos utilizados na coleta de dados para uma análise de necessidades, Hutchinson e Waters (1987, p.58) sugerem o uso de questionários, entrevistas, observação, consultas informais a patrocinadores e a alunos, entre outros. Além disso, os autores ressaltam a importância de se utilizar mais de um instrumento para a coleta dos dados, pois se trata de uma análise bastante complexa, já que as necessidades podem mudar constantemente.

Hutchinson e Waters (op.cit., p.59) apresentam seis questões que podem guiar a construção de um questionário voltado para a análise de necessidades da situação-alvo. São elas:

- Por que o aluno precisa da língua?
- Como a língua será usada?
- Quais serão as áreas de conteúdo?
- Com quem o aluno usará a língua?
- Onde a língua será usada?
- Quando a língua será usada?⁴⁰

Ademais, os autores (op.cit. p. 62-63) definem outras seis questões voltadas para a análise das necessidades de aprendizagem, transcritas a seguir.

- Por que os alunos estão fazendo o curso?
- Como eles aprendem?
- Quais são os recursos disponíveis?
- Quem são os alunos?
- Onde o curso de ESP será dado?
- Quando o curso será dado?⁴¹

Dudley-Evans e St John (1998, p.132) apontam os questionários, a análise de textos autênticos (orais e escritos), as discussões, as entrevistas, as observações e as avaliações como sendo os principais instrumentos para coleta de dados de uma análise de necessidades. Além disso, os autores consideram que alunos, pessoas

⁴⁰ No original: "Why is the language needed? How will the language be used? What will the content areas be? Who will the learner use the language with? Where will the language be used?"

⁴¹ No original: "Why are the learners learn? How do the learners learn? What resources are available? Who are the learners? Where will the ESP course take place? When will the ESP course take place?"

que trabalham ou estudam na área, ex-alunos, documentos relevantes da área, clientes, empregadores, colegas e pesquisas na área de ESP são as principais fontes de dados para esse tipo de análise.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 126) destacam ainda que os dados encontrados em uma análise de necessidades são relativos, uma vez que as necessidades identificadas resultam do ponto de vista do analista (seja ele um professor, um elaborador de curso, ou até mesmo um pesquisador), que possui seus valores e percepções de mundo, os quais podem interferir na análise.

Para Augusto-Navarro (2008), a análise de necessidades, assim como a análise de interesses dos aprendizes, não tem recebido a devida atenção, já que na maioria dos casos aplica-se apenas um questionário para saber o que os alunos sabem, linguisticamente, do que é desejado. Em outras palavras, são investigações quase sempre superficiais. A autora (op.cit., p. 121) argumenta que o ideal seria que a análise das necessidades investigasse todo o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos aprendizes.

Augusto-Navarro (loc.cit.) entende que necessidade e interesse são fenômenos distintos e podem ou não estar integrados. Isso significa dizer que a necessidade pode gerar interesse, mas não é a garantia para que isso ocorra. Ademais, a autora discorre sobre a relevância de o aprendiz ter consciência de suas necessidades e de seus interesses e em que medidas é possível combiná-los.

Tendo como base o que foi apresentado nesta seção, compreende-se que a análise das necessidades deve ser vista como o princípio definidor do ensino de LINFE, uma vez que a realização dessa análise permite a identificação das necessidades dos alunos em relação à aprendizagem de uma LE e, conseqüentemente, o planejamento de um curso voltado para as necessidades identificadas. Apesar disso, a análise de necessidades também pode ser realizada em curso de línguas para fins gerais.

A seguir, discorre-se sobre o ensino de EFE.

2.6 O ENSINO DE EFE

É correto afirmar que muitos trabalhos acerca do ensino de ESP servem como aporte teórico para pesquisas sobre o ensinar outras LEs para fins específicos. Nesta seção, é apresentado um panorama dos estudos voltados para o ensino de EFE.

Beltrán (2005, p. 1113-1114) salienta que não é possível estabelecer com precisão quando o ensino de espanhol começou a seguir a tendência do ensino de LINFE. Porém, para a autora, a partir dos anos 80, houve um aumento na demanda por cursos de EFE, principalmente na área comercial, devido à adesão da Espanha à União Europeia, em 1986.

Além disso, Beltrán (loc. cit.) registra a relevância do V Congresso da Associação Espanhola de Linguística Aplicada (AES-LA), ocorrido em 1987, para o cenário de ensino de EFE, uma vez que o evento objetivou estabelecer qual era a situação do ensino de LINFE na Espanha e proporcionar orientações para o ensino de EFE, tendo como ponto de partida as investigações e as orientações advindas do ensino de ESP.

De acordo com a autora (op.cit.), em 2000 foi realizado o I Congresso Internacional de Espanhol para Fins Específicos (CIEFE), que atualmente ocorre a cada três anos e é organizado com o apoio do Ministério da Educação da Embaixada da Espanha na Bélgica, na Holanda e em Luxemburgo, e do Instituto Cervantes em Utrecht.

Fernández (2005, p.18-19), destaca que a situação do espanhol no Brasil, desde o início do século XXI, representa a bonança, o auge e o prestígio dessa língua no território brasileiro. Isso porque o país está vivenciando um crescimento na demanda por cursos de espanhol. Os motivos elencados pelo autor para justificar essa ascensão da língua espanhola no Brasil são: 1) a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul); 2) a vinda de empresas de origem espanhola para o território brasileiro, tais como a Telefónica e o Banco Santander; 3) o valor da cultura hispana em geral.

Sobre o ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro, o autor afirma que o lugar das LEs está resguardado pela lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Baseando-se

no artigo 36 dessa lei, que diz que no ensino médio deverá ser ofertada uma língua estrangeira como obrigatória e uma segunda língua com caráter optativo, o autor afirma que o espanhol está ganhando espaço nas escolas de ensino médio. Fernández (2005, p. 23-24) ressalta também que a crescente vitalidade do espanhol na educação secundária e nas universidades brasileiras pode ser comprovada pelo grande número de alunos que elegem a língua espanhola como sendo a língua a ser avaliada nos vestibulares.

Outro fator positivo para a expansão da oferta da língua espanhola no Brasil foi aprovação da lei número 11.161, de 05 de agosto de 2005, conhecida entre os professores de línguas como a “lei do espanhol”. De acordo com o documento oficial, o ensino de espanhol deve ser ofertado, obrigatoriamente, nas escolas brasileiras de ensino médio, porém a matrícula é facultativa ao aluno. Além disso, a lei também torna facultativa a inclusão do ensino de espanhol nos currículos do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano). Vale registrar que o prazo para a implantação da lei findou-se em 2010, ou seja, atualmente, todas as escolas devem ofertar o ensino de espanhol.

Em relação às pesquisas desenvolvidas na área de ensino de LINFE, é possível afirmar que, apesar do grande volume de produções voltadas para o ensino de Inglês para Fins Específicos, o número de investigações direcionadas para o ensino de EFE ainda é pequeno, conforme destacado por Moreira (2012). Em uma busca por trabalhos com o foco no ensino de EFE, a autora encontrou apenas quatro pesquisas de mestrado, apresentadas no quadro 2.1 a seguir.

Quadro 2.1 – Pesquisas encontradas por Moreira (2012) sobre ensino de EFE

| Autor (Instituição e ano de obtenção do título) | Título da Pesquisa |
|--|---|
| Luciana Maria Almeida de FREITAS (UERJ – 2004) | Espanhol para Turismo: o trabalho dos agentes de viagens |
| Isadora Valencise GREGOLIN (UNESP – 2005) | Ensino de Línguas para Fins Específicos: Particularidades do Espanhol para negócios em um contexto empresarial brasileiro |
| Cláudia Bruno GALVÁN (PUC-SP – 2005) | Competência Comunicativa e Profissional: Espanhol Instrumental para Hotelaria |
| Patrícia Monteiro da SILVA (UNITAU – 2009) | A Chamada Telefônica no Ensino – Aprendizagem do Espanhol para Fins Específicos no Curso de Comércio Exterior |

Fonte: MOREIRA, 2012, p. 94-97⁴²

Uma análise do caderno de resumos do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado pelo Centro Paula Souza em parceria com a PUC-SP na FATEC Tatuapé em setembro de 2012, permite a identificação de um grande número de trabalhos voltados para o ensino de inglês. Das 131 comunicações apresentadas, apenas 12 (menos de 10%) fazem referência ao EFE em seus títulos. Diante da dificuldade em encontrar trabalhos voltados para esse tipo de ensino, e com o intuito de elucidar o que está sendo pesquisado acerca do EFE, são expostos, no quadro 2.2, os títulos e os autores das comunicações que trataram do ensino de EFE nesse congresso.

Quadro 2.2 – Apresentações sobre EFE no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (2012)

| Autor (Instituição) | Título da Comunicação |
|--|--|
| Barbara Baldarena Morais (Universidade Presbiteriana Mackenzie) | A utilização dos gêneros textuais no desenvolvimento da leitura em espanhol como língua estrangeira: material didático e documentos oficiais |
| Regiane Souza Camargo Moreira (FATEC – Guaratinguetá) | Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico |
| Natalia Labella de Sánchez (IFRS) | Curso técnico em secretariado: a produção de cartas e e-mails comerciais em espanhol |
| Cibelle Correia da Silva (IFF- Campus Cabo Frio) | Enseñanza de espanhol en cursos de guia de turismo y hospedaje: relato de experiencias |

⁴² O quadro 2.1 foi elaborado a partir do trabalho de Moreira (2012). Porém, todos os dados apresentados no referido quadro foram confirmados por meio de consulta ao Currículo Lattes das pesquisadoras citadas.

| | |
|--|---|
| Luciana Carvalho (FATEC – Indaiatuba) | Espanhol e ensino a partir do intercâmbio Brasil-Argentina de comércio exterior da Fatec-ID |
| Alison Marcelo Wagner (UFSP) | Espanhol instrumental: capacitação de taxistas para a copa do mundo |
| Gloria Cortés Abdalla (PUC-SP) | Espanhol no Mercado: análise de necessidades e resultados iniciais de um curso para fins específicos |
| Bárbara Soares da Silva (PUC-SP) | Identificação de problemas de atendimento em empresas de informática: um estudo de corpus em espanhol |
| Greice Nobrega e Souza (IFSP) | La ciudad preparándose para el Mundial de 2014 – taxistas, camareros, policías |
| Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET-RJ/ PUC-SP) | Leitura: uma análise das ementas dos cursos de licenciatura em espanhol dos Institutos Federais |
| Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL) | O ensino de espanhol para fins específicos a alunos do curso técnico em agropecuária do IFAL |
| Rita de Cássia dos Santos Flores (UFF) | O espanhol em ambiente corporativo: reflexões sobre o ensino para fins específicos |

Fonte: CONGRESSO NACIONAL DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS, 2012.

A partir do exposto, é possível afirmar que a área de ensino de EFE carece de mais investigações. Defende-se que pesquisas sobre o ensino de LINFE, em especial o de EFE, são de grande significância para o contexto brasileiro, pois o país tem fronteira com vários países que falam espanhol. Diante disso, considera-se que saber a língua do país vizinho poderá abrir portas para os estudantes e profissionais brasileiros. Sendo assim, a educação profissional, não pode deixar de lado a importância de se saber outras LEs, além do inglês.

Apresentado o aporte teórico deste trabalho, o capítulo seguinte traz a metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação.

CAPÍTULO 3

LEVANTANDO AS PAREDES: METODOLOGIA DA PESQUISA

“O lápis, o esquadro, o papel;
o desenho, o projeto, o número:
o engenheiro pensa o mundo justo,
mundo que nenhum véu encobre.”

João Cabral de Melo Neto

Este capítulo tem o objetivo de expor os pressupostos metodológicos adotados na presente pesquisa, bem como o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

A curiosidade e a inquietação acerca das coisas do mundo podem ser consideradas o “estopim” para o início de uma investigação. Objetivando superar os desafios ao seu redor, desde os primórdios da história, o ser humano tenta compreender os fenômenos da natureza, visando melhores condições de vida. Nas ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa, devido aos seus aspectos interpretativistas, naturalísticos, entre outros, tem sido utilizada como um método que busca compreender como os indivíduos constroem e interpretam as suas relações com o mundo.

Uma definição genérica para a pesquisa qualitativa é proposta por Denzin e Lincoln (2006). Para os autores,

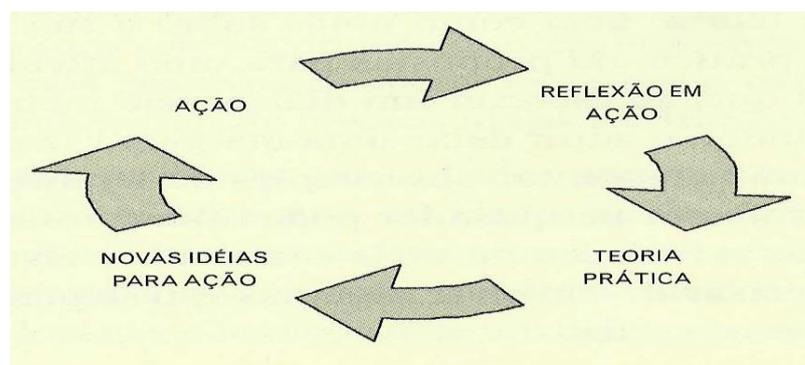
a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, op.cit., p. 17)

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características da pesquisa qualitativa: 1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador o principal instrumento para coleta dos mesmos; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação é maior com o processo do que com o produto; 4) o sentido dado às coisas e à vida pelas pessoas recebe atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a ser indutiva.

Chizzotti (2006, p. 28) considera que o termo qualitativo designa pesquisas que, “usando, ou não, quantificações”, objetivam interpretar os fatos a partir do sentido que os indivíduos dão ao que “falam e fazem”. Além disso, o autor considera que a pesquisa qualitativa remete a “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na área da educação, torna-se cada vez mais evidente o interesse de pesquisadores pelo uso das metodologias qualitativas. Diante dessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) explica que o professor pesquisador, com intuito de melhorar a sua prática, busca produzir conhecimento sobre os seus problemas profissionais, deixando de ser apenas um leitor de investigações feitas por outros pesquisadores. A autora (op.cit., 48) destaca que uma das vantagens do trabalho do professor pesquisador é o surgimento de uma “teoria prática”, em outras palavras, o conhecimento produzido pode influenciar a atuação do professor, favorecendo o processo ação-reflexão-ação, representado na figura 3.1.

FIGURA 3.1 – Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48.

A partir dos pressupostos apresentados sobre a pesquisa qualitativa e da observação da figura 3.1, verifica-se que o professor pesquisador deve ser compreendido como parte do contexto social que pesquisa. Ao agir nesse contexto, ele precisa refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Assim como Ludke & André (1986) e Bortoni-Ricardo (2008), defende-se que a pesquisa pode integrar as atividades de um profissional da educação, enriquecendo o cotidiano escolar e as práticas realizadas nesse ambiente. Porém, cabe registrar que nem todo professor precisa ser pesquisador no sentido estrito do termo (ALMEIDA FILHO, 2007, p.51). Na verdade, o que é necessário a um professor é o conhecimento do que é pesquisa e leituras acerca do que está sendo discutido na área científica ligada à prática docente⁴³.

Por aproximar-se das características mencionadas acima, este trabalho, configura-se como uma pesquisa qualitativa, já que se ocupa da investigação acerca das necessidades e dos interesses em relação à aprendizagem de espanhol de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado.

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que vem ganhando aceitação na área educacional. Em uma análise feita por Menezes, Silva e Gomes (2009) sobre os métodos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, o estudo de caso foi identificado como o método mais utilizado nas pesquisas em LA.

Yin (2005, p. 32) define o estudo de caso como uma investigação voltada para um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos de maneira clara.

Johnson (1992, p.75) caracteriza o estudo de caso como uma única unidade de análise, ou seja, trata-se somente do estudo de um caso, como por exemplo a investigação sobre um professor, sobre uma sala de aula, sobre uma escola, entre outros.

⁴³ Almeida Filho (op.cit., 52), afirma existir dois caminhos possíveis para o profissional que anseia aproximar-se do mundo investigativo da LA. O primeiro deles é a formação do professor pesquisador na pós-graduação *stricto sensu*, cujos objetivos são a formação de novos pesquisadores e o surgimento de propostas transformadoras para serem executadas junto aos profissionais que trabalham com o ensino de línguas. O segundo percurso é a pós-graduação *lato sensu*, cujo objetivo é melhorar a prática do professor na sala de aula. Em ambos trajetos, o contato com o texto científico e com práticas de pesquisa estão presentes, podendo contribuir para a formação de professores pesquisadores.

A escolha do estudo de caso como suporte metodológico desta pesquisa deve-se à especificidade do contexto de pesquisa, um *campus* de IF, e de seus participantes, alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado e professores da área técnica (construção civil).

Faltis (1997, p. 145) destaca que o estudo de caso pode auxiliar os professores, subsidiando suas práticas com informações que lhes permitem a formulação de pressuposições e perspectivas sobre o trabalho em sala de aula. Além disso, o autor (loc. cit.) salienta que as modalidades de estudo de caso mais utilizadas são a interpretativista e a intervencionista. Os estudos de caso de cunho interpretativista visam realizar descrições analíticas com intuito de discutir e avaliar questões ligadas ao processo de ensino – aprendizagem. Já os estudos de caso de cunho intervencionista objetivam descobrir se uma determinada ação causou algum efeito ao caso observado.

Sendo assim, compreende-se que o estudo de caso proposto nesta pesquisa apresenta características das duas modalidades trazidas por Faltis (op. cit.), podendo ser caracterizada como interpretativista, uma vez que se dedica à identificação e à análise das necessidades e dos interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes, e como intervencionista, pois busca, por meio do curso de extensão ofertado pela professora-pesquisadora, atender às expectativas colocadas por esses estudantes.

A seguir, aborda-se o contexto da pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa pertence à Rede Federal, cuja história é de grande importância para a compreensão da atual situação da educação profissional no país. Por isso, antes da apresentação do *campus* do IF onde este trabalho foi desenvolvido, serão tecidas breves considerações acerca da trajetória do ensino profissionalizante no Brasil.

3.2.1 Quando tudo começou – Memórias do contexto da pesquisa

Com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instauradas a partir do decreto número 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, teve início o percurso da educação técnica federal no país.

De acordo com dois primeiros artigos do documento oficial (BRASIL, 1909), a União, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, deveria manter, em cada uma das capitais do país, uma Escola de Aprendizes Artífices, objetivando a oferta de ensino profissional primário gratuito. Com isso, o governo federal pretendia formar operários e contramestres, a partir do ensino de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desempenho de ofícios manuais. Ao mesmo tempo, o poder público objetivava um maior controle da parcela menos favorecida da sociedade, pois ao ter os filhos de proletariados como o principal público das Escolas de Aprendizes Artífices, era possível afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”(BRASIL, 1909).

Durante o período conhecido como Primeira Era Vargas (1930 a 1945), a economia brasileira, com apoio estatal, voltou-se para o setor industrial. Em 1941, com a Reforma de Capanema, o ensino profissionalizante passou a ser considerado de nível secundário⁴⁴ e o ingresso a essa modalidade de ensino começou a ser por meio de exames de admissão (BRASIL, 2009).

É possível verificar que as mudanças no setor econômico brasileiro sinalizaram que alterações no cenário da educação profissional eram necessárias. Prova disso foi a assinatura do decreto-lei número 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que visou estabelecer “as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial” (BRASIL, 1942). Além disso, a criação das Escolas Industriais e Técnicas está registrada nesse mesmo documento.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), as relações entre o capital estatal e a economia aumentaram. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009, p.4), o desenvolvimento da indústria automobilística representou a consolidação do setor industrial nacional. O Plano de Metas direcionou investimentos estatais para as áreas de infraestrutura e educação. Observa-se que

⁴⁴ Nível secundário equivale ao atual ensino médio.

nesse período a formação profissional esteve direcionada para o cumprimento das metas de desenvolvimento da nação.

De acordo com Brasil (2009), em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, autarquias com autonomia didática e de gestão, passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009, p. 5) ressaltam que, durante o governo militar, essas instituições continuaram formando técnicos e, por isso, tornaram-se referência nacional no contexto da educação profissionalizante.

Grandes mudanças na política de educação profissional ocorreram a partir da lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa a equivalência entre os cursos de mesmo nível, sem a necessidade de provas de conhecimentos para a continuidade dos estudos em níveis subsequentes. O Parecer CNE/CEB número 16, de 5 de outubro de 1999, aponta que ao equiparar o ensino profissional ao ensino acadêmico, a LDB findou com a dicotomia “ensino para as elites” *versus* “ensino para os desfavorecidos”.

A lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou novas diretrizes e bases para educação, tornando técnico-profissionalizante o currículo do então segundo grau. Porém, de acordo com o parecer citado anteriormente, a inserção do ensino profissional no segundo grau foi realizada sem o cuidado de preservar a carga horária destinada à formação básica. Além disso, com a reformulação da LDB, houve

o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999, p. 572).

Com a lei número 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro passaram a ser conhecidos como Centros Federais de Educação Tecnológica (doravante CEFETs). De acordo com o documento oficial (BRASIL, 2009, p. 5), essa alteração atribuiu a essas instituições a função de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Silva Júnior (2010, p. 16) ressalta que o surgimento dos CEFETs oportuniza a formação de uma “identidade para cada centro, já que a proposta difere a das universidades federais do país”, possibilitando “a verticalização e complementação do saber”. Com a diversidade de modalidades de ensino e de público presente nos CEFETs, é possível observar que a troca de experiências entre aprendizes de diversos níveis e a viabilidade da atuação de professores em diversos cursos torna-se uma possibilidade dentro dessas instituições.

Para Tavares (2012, p. 11), a lei número 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, representou um obstáculo ao crescimento da Rede Federal, já que determinou que a criação de novas unidades de ensino federal só poderia acontecer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, as quais ficariam sendo responsáveis pelo funcionamento das novas instituições de ensino.

Porém, com a lei número 11.195, de 18 de novembro de 2005, o entrave na expansão da educação profissional foi amenizado, pois a parceira citada na lei número 8.948 deixou de ser obrigatória, possibilitando, segundo Tavares (loc.cit.), a retomada da expansão da Rede Federal.

O então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no final do seu primeiro mandato (2003-2006), lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composto por duas etapas: Fase I (2005 a 2007) e Fase II (2007 a 2010), que totalizaram um investimento de R\$1,1 bilhão (BRASIL, 2009).

Outro marco da educação profissional é a lei número 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal e criou os IFs.

No governo da presidente Dilma Rousseff, foi lançada a Fase III do Plano de Expansão (2011 a 2020), objetivando a ampliação do IFs por todo o país, “assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras possa contar com pelo menos um *campus* de Instituto Federal” (BRASIL, 2012a, p. 12). Atualmente, de acordo com dados disponibilizados na página eletrônica da Rede Federal, são mais de 354 instituições de ensino profissional espalhadas pelo país.

Cabe registrar que o panorama apresentado nesta seção não avalia as possíveis falhas e problemas dos 104 anos da educação profissional no Brasil, pois este é um tema bastante extenso. Porém, optou-se por elucidar estes dados

históricos, no intuito de ofertar maior compreensão a respeito da ampliação da Rede Federal.

O *campus*, contexto da presente pesquisa, é uma das instituições criadas a partir do Plano de Expansão dessa rede. A próxima seção trata, especificamente, dessa instituição.

3.2.2 O contexto da pesquisa – um *campus* em implantação⁴⁵

Os dados para esta investigação foram coletados no decorrer do primeiro semestre letivo de 2013, em um *campus* de um IF, situado no estado de Goiás e pertencente à Rede Federal.

De acordo com o estatuto da instituição (BRASIL, s.d.), o contexto da pesquisa é uma autarquia federal, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar. Caracteriza-se, ainda, por ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica. No corrente ano, o IF em questão conta com 10 *campi* em funcionamento, atendendo a cerca de onze mil alunos, e estão sendo construídas mais 5 unidades.⁴⁶

Implantado em 2010, atualmente, o contexto da pesquisa oferece os seguintes cursos regulares:

- Cursos superiores: Licenciatura em Biologia, Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Ciências Sociais;
- Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Biotecnologia, Controle Ambiental, Edificações e Informática para Internet;
- Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Manutenção e Suporte em Informática e Edificações.

Considerando apenas esses cursos regulares, em 2013, a instituição está atendendo a mais de 500 alunos.⁴⁷ Vale registrar que o *campus* oferece ainda diversos cursos de extensão.

⁴⁵ O período de implantação de um *campus* é igual a 5 anos.

⁴⁶ Dados extraído da página eletrônica da instituição.

⁴⁷ Dado obtido com o setor “Apoio Acadêmico” da instituição.

A seguir, discorre-se sobre o Curso Técnico em Edificações Integrado.

3.2.3 O Curso Técnico em Edificações Integrado

O processo de seleção de alunos para o Curso Técnico em Edificações Integrado ocorre anualmente e oferece 30 vagas. A carga horária total do curso é igual a 3.841 horas, das quais 400 estão destinadas à realização do estágio e 120 ao cumprimento de atividades complementares. As aulas ocorrem no período matutino e a duração do curso é de quatro anos.

O objetivo geral do curso é formar profissionais na área de edificações que atuem nas atividades relacionadas ao planejamento, elaboração de projetos, execução e manutenção de edifícios e tecnologia dos materiais, observando os princípios éticos que norteiam a sociedade. Os objetivos específicos do curso são:

- propiciar, por meio dos conteúdos das disciplinas obrigatórias do curso, o conhecimento necessário para capacitá-lo a desempenhar as atribuições de Técnico em Edificações;
- formar competências voltadas ao conhecimento ampliado acerca do processo da construção civil, abarcando os seguintes aspectos: elaboração e estudos, medições e análises na preparação de projetos, esboços e desenhos, utilizando ferramentas computacionais como, desenhista projetista, orçamentista e técnico de instalações prediais, coordenando e atuando na execução de várias etapas construtivas auxiliando o engenheiro tanto no controle, como no planejamento e orçamento da obra;
- despertar a consciência dos educandos para os problemas da área, iniciando o mais cedo possível seu processo articulado na aprendizagem básica das técnicas de instrumentos de Edificações;
- propiciar uma formação básica sólida que permita desenvolver a facilidade do exercício do aprendizado autônomo, propiciando uma permanente busca de atualização e aprimoramento profissional;
- favorecer ambiente propício para o desenvolvimento de estudos técnicos dos instrumentos da Construção Civil;
- incentivar o desenvolvimento de atividades curriculares, tais como: organização e participação em eventos e órgãos de representação; projetos de extensão; e etc., exigindo para isso a integralização do curso o cumprimento de uma carga horária nestas atividades; e
- contribuir para a capacitação técnica da mão de obra da construção civil [...], criando melhores condições de empregabilidade do cidadão (BRASIL, 2010b, p.7).

Visando ao alcance desses objetivos, a matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado, reproduzida no quadro 3.1 a seguir, conta com 27 disciplinas,

estágio supervisionado e atividades complementares (participação em eventos, em cursos de extensão, em projetos de pesquisa, entre outros) .

Quadro 3.1- Matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado

| MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – IFX | | | | | | |
|---|-----------------------|----|----|----|---------------|-------------------------------|
| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | TOTAL SEMANAL | TOTAL HORA/AULA ⁴⁸ |
| | ANO | | | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | | |
| Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 288 |
| Língua Estrangeira (Inglês) | - | - | 2 | 2 | 4 | 144 |
| Língua Estrangeira (Espanhol) | - | - | - | 2 | 2 | 72 |
| Artes | 2 | - | - | - | 2 | 72 |
| Educação Física | 3 | 3 | 3 | - | 9 | 324 |
| Geografia | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| História | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Filosofia | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Sociologia | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Física | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Matemática | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 288 |
| Química | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Biologia | 2 | 2 | 2 | - | 6 | 216 |
| Informática Básica | 2 | - | - | - | 2 | 72 |
| Meio Ambiente e Sociedade | 2 | - | - | - | 2 | 72 |
| Desenho Básico | 2 | - | - | - | 2 | 72 |
| Desenho Arquitetônico | - | 4 | - | - | 4 | 144 |
| Higiene e Segurança do Trabalho | 2 | - | - | - | 2 | 72 |
| Desenho Auxiliado por Computador | - | 2 | - | - | 2 | 72 |
| Tecnologia das Construções | - | - | 2 | 4 | 6 | 216 |
| Topografia | - | 4 | - | - | 4 | 144 |
| Materiais de Construção | - | - | 4 | - | 4 | 144 |
| Mecânica dos Solos | - | - | 2 | 2 | 4 | 144 |
| Instalações Hidro-Sanitárias | - | - | - | 4 | 4 | 144 |
| Instalações Elétricas | - | - | - | 4 | 4 | 144 |
| Orçamento | - | - | - | 4 | 4 | 144 |
| Noções de Estruturas | - | - | - | 4 | 4 | 144 |

⁴⁸ A hora-aula nesta instituição é igual a 45 minutos.

| | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| TOTAL DE DISCIPLINAS | 31 | 31 | 31 | 30 | 123 | 4428 |
| Estágio Supervisionado: 400 horas | | | | | | |
| Atividades Complementares: 120 horas | | | | | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.841 horas | | | | | | |

Fonte: BRASIL, 2010b, p. 9-10.

Após o término do curso, o aluno deverá estar preparado para atuar de forma empreendedora no mercado de trabalho, utilizando-se da formação técnico-prática recebida, agindo com uma postura ética, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do local onde irá atuar. Diante disso, o egresso do Curso Técnico em Edificações Integrado deverá ser capaz de desenvolver atividades nas etapas de:

- Planejamento: trabalho que contempla a elaboração e representação gráfica de projetos dentro das normas técnicas e orçamento, nos termos e limites regulamentares para profissão;
- Execução: processo que engloba o domínio de técnicas construtivas, liderança em equipes de trabalho, fiscalização de serviços, recebimento e armazenamento adequadamente de materiais no canteiro de obras, evitando danos e desperdícios;
- Controle de qualidade: coleta de amostras e realização de ensaios, conforme normas técnicas;
- Manutenção e restauração: monitoramento dos elementos construtivos, visando detectar patologias, reconhecer e especificar materiais utilizados na construção de civil (BRASIL, op.cit., p. 8-9).

No tópico seguinte, discorre-se sobre a disciplina “Língua Estrangeira – Espanhol”, ofertada na matriz curricular do curso técnico integrado em questão.

3.2.4 O espanhol no Curso Técnico em Edificações Integrado

A disciplina “Língua Estrangeira – Espanhol” possui uma carga horária de 54 horas, com previsão de um encontro semanal de 1 hora e 30 minutos, ou seja, 2 horas-aula, sendo ofertada no último ano do curso (quarto ano).

A ementa dessa disciplina, que consta no PPC, indica um estudo da língua-alvo voltado para: “Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua espanhola; gêneros textuais” (BRASIL, 2010b, p. 12). Os objetivos propostos são:

Empregar a língua espanhola em situações reais de leitura e comunicação, de forma a promover o intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros; utilizar estratégias/técnicas de leitura no cotidiano como fonte de acesso a novos conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos (BRASIL, 2010b, p. 12).

Conforme comentado na introdução deste trabalho, as aulas de espanhol aparecem na grade curricular dos cursos técnicos integrados apenas no último ano do curso, por isso os alunos ingressantes de 2010, estão tendo o primeiro contato com a língua espanhola agora em 2013.

Vale registrar que nessa primeira oferta da disciplina espanhol para os alunos dos cursos técnicos integrados, as turmas receberam os livros didáticos *Sintesis* (vol. 1 e 2)⁴⁹, cujo foco é o ensino geral da língua espanhola.

Na próxima seção, é apresentado o curso de extensão de espanhol, ofertado pela professora-pesquisadora.

3.2.5 O curso de extensão ¿Piedras en el Camino? ¡Construyamos un castillo!

Ao delinear o cronograma de trabalho desta pesquisa, verificou-se que o período destinado para a coleta dos dados (segundo semestre de 2012) não iria coincidir com o início das aulas de espanhol (primeiro semestre de 2013) na instituição.

Visando atender às demandas dos alunos, que desde o ingresso no *campus* indagavam sobre quando teriam aulas de língua espanhola e, conseqüentemente, coletar os dados para esta pesquisa, foi decidido propor um projeto de ensino de curso de espanhol para alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado.

Porém, como IF não possui uma regulamentação para a submissão de projetos de ensino, ou seja, direcionados somente para a comunidade interna da

⁴⁹ Livro indicado pelo Plano Nacional do Livro Didático. O recebimento desse material didático, em 2013, não garante que as próximas turmas receberão o mesmo livro, isso porque o *campus*, por estar em período de implantação, recebe os livros da chamada “Reserva Técnica” do IF, não podendo fazer escolhas de livros didáticos.

instituição, foi necessário alterar a proposta de projeto de ensino para uma proposta de curso de extensão.

Cabe salientar que essa adequação era imprescindível, pois sem a aprovação da instituição, o curso não poderia valer como horas complementares⁵⁰ para os alunos participantes e também não poderia ser contabilizado no plano de trabalho semestral⁵¹ da professora-pesquisadora.

De acordo com as orientações da Pró-Reitoria de Extensão (doravante PROEX), os cursos de extensão devem ter 80% de suas vagas destinadas à comunidade externa e 20% para a comunidade interna.

No decorrer da elaboração da proposta do curso de extensão intitulada *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil*⁵², alguns contratemplos surgiram, dentre eles destaca-se a greve nacional na área de educação. Por esse motivo, essa proposta só pôde ser submetida à PROEX em setembro de 2012, quando as atividades no *campus* foram retomadas.

Atendendo às orientações da PROEX, o número de vagas e o perfil do público-alvo do curso ficou definido da seguinte forma:

- 20 vagas (80%) destinadas à comunidade externa: profissionais da área de construção civil (Pedreiro, mestre de obras, sondador, técnico em edificações, engenheiro, etc.).
- 5 vagas (20%) destinadas à comunidade interna: alunos de um curso da área de Construção Civil (Técnico em Edificações Integrado, Técnico em Edificações Subsequente e Bacharelado em Construção Civil).

Apesar das porcentagens definidas pela PROEX, uma ressalva, feita no edital de chamada pública⁵³ do curso de extensão, previa que caso as vagas voltadas para a comunidade externa não fossem preenchidas, essas seriam destinadas aos alunos do *campus*.

Como a aprovação do curso de extensão só ocorreu em novembro de 2012, trouxe preocupação a possível não adesão dos alunos ao curso, tendo em vista que

⁵⁰ Conforme elucidado na seção 3.2.3 deste capítulo, os alunos dos cursos técnicos integrados precisam cumprir 120 horas de atividades complementares.

⁵¹ Plano de trabalho semestral: Documento em que são contabilizadas todas as atividades feitas pelo professor durante o semestre letivo. Cada atividade recebe uma pontuação e o professor deve fazer, no mínimo, 40 pontos em cada semestre.

⁵² Vide apêndice 3.

⁵³ Vide anexo 1.

eles estavam em um período caracterizado por um volume elevado de avaliações (provas bimestrais e finais), então se decidiu iniciar o curso no primeiro semestre letivo de 2013.

Em 20 de fevereiro de 2013, foi publicado na página eletrônica da instituição o edital de chamada pública⁵⁴ para o preenchimento das 25 vagas do curso. Vale citar que por recomendação da PROEX, o critério de seleção estabelecido foi sorteio. Inscreveram-se 42 candidatos, sendo apenas 2 da comunidade externa e 40 da comunidade interna.

As aulas ocorreram às terças e às quintas-feiras, das 17h às 19hs, entre os dias 07 de março a 27 de junho, totalizando uma carga horária de 60 horas. No quadro 3.2, é apresentado o calendário de aulas com os respectivos temas trabalhados.

Quadro 3.2 – Aulas do curso de extensão de espanhol

| DATA | TEMA |
|------------|---|
| 07/03/2013 | Apresentação do curso (PRIMEIRO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO I) |
| 12/03/2013 | Clase 1 - El alfabeto. Discussão do questionário sondagem. |
| 14/03/2013 | Clase 2 - Saludos. |
| 19/03/2013 | Clase 3 - Los números y los meses del año. |
| 21/03/2013 | Clase 3 - Los números y los meses del año – parte 2. |
| 26/03/2013 | Clase 4 - Tratamiento formal e informal |
| 02/04/2013 | Actividad - Diálogos formal e informal |
| 04/04/2013 | Clase 5 - Apuntes gramaticales |
| 09/04/2013 | Clase 6 - La escuela |
| 11/04/2013 | Clase 7 - El sistema español de los apellidos |
| 16/04/2013 | Clase 8 - La rutina |
| 18/04/2013 | Clase 9 - Los gustos |
| 23/04/2013 | Clase 10 - La historia de la Ingeniería |
| 25/04/2013 | Clase 11 - Vivir en una casa victoriana: planos y fotos |
| 30/04/2013 | Clase 12 - ¿Por qué las casas americanas son de madera? |
| 02/05/2013 | Clase 13 - ¿Dónde vives? |
| 07/05/2013 | Clase 14 - ¿Dónde vives? - parte 2 |
| 09/05/2013 | Clase 15 - Medio Ambiente |
| 14/05/2013 | Trabajo en Pareja - Las obras del Mundial Brasil 2014 (Curitiba, Fortaleza, Manaus) |
| 16/05/2013 | Trabajo en Pareja - Las obras del Mundial Brasil 2014 (Natal, Porto Alegre, Recife) |
| 21/05/2013 | Trabajo en Pareja - Las obras del Mundial Brasil 2014 (Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo) |
| 23/05/2013 | Trabajo en Pareja - Las obras del Mundial Brasil 2014 (Belo Horizonte, Brasília, Cuiabá) |
| 28/05/2013 | Entrevistas sobre necesidades e intereses dos aprendizes (SEGUNDO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - ENTREVISTA I) |
| 04/06/2013 | Entrevistas sobre necessidades e interesses dos aprendizes |

⁵⁴ Vide anexo 1.

| | |
|------------|--|
| | (SEGUNDO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - ENTREVISTA I) |
| 06/06/2013 | Clase 16 - Vestibular PUC - RIO 2010 |
| 11/06/2013 | Clase 17 - Vestibulares - UFAC e UERJ |
| 13/06/2013 | Clase 18 - Entrevista con el Cliente |
| 18/06/2013 | Trabajo en Pareja - Entrevista con el Cliente (TERCERIO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - ENTREVISTA II) |
| 20/06/2013 | Trabajo en Pareja - Entrevista con el Cliente (TERCERIO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - ENTREVISTA II) |
| 25/06/2013 | Trabajo en Pareja - Entrevista con el Cliente (TERCERIO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - ENTREVISTA II) |
| 27/06/2013 | Evaluación del curso (QUARTO MOMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO II) |

Na seção seguinte, são apresentados os participantes da presente pesquisa.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.3.1 Os alunos

Os 25 alunos que iniciaram o curso aceitaram participar da pesquisa e preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido⁵⁵, permitindo a utilização de suas respostas na pesquisa aqui relatada. Aos menores de 18 anos, foi solicitado que os responsáveis concordassem com a participação do aluno na investigação.

No decorrer do projeto alguns estudantes desistiram de frequentar as aulas⁵⁶. Dos 25 estudantes que efetivaram a matrícula, 17 concluíram o curso. Desses, 13 são alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado e 4 são alunos do Curso Técnico Subsequente.

Como a presente pesquisa está direcionada para as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos matriculados na modalidade integrada de ensino, ou seja, educação profissional e ensino médio, foram consideradas na análise, apesar dos 17 alunos terem participado de todos os momentos de coleta de dados, apenas as respostas dos 13 estudantes do Curso

⁵⁵ Vide apêndice 1.

⁵⁶ Foi feito contato com 7 dos 8 alunos que desistiram do curso para saber quais foram os motivos que os levaram a tomar essa decisão. 3 desistiram porque não conseguiram conciliar o horário do curso com o horário de trabalho; 1 mudou de cidade; 2 tiveram problemas de saúde; 1 desistiu para poder se dedicar aos treinamentos para a etapa centro-oeste dos Jogos Esportivos dos Institutos Federais, promovidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Técnico em Edificações Integrado. Nos quadros 3.3, 3.4 e 3.5 a seguir, constam algumas informações sobre os alunos participantes da pesquisa.

Quadro 3.3 – Alunos do 2º ano

| NOME | IDADE | TRABALHA |
|----------------|--------------|-----------------|
| AUGUSTO | 15 | Não |
| BÁRBARA | 15 | Não |
| ELISA | 15 | Não |
| GUSTAVO | 15 | Não |
| MATEUS | 15 | Não |

Quadro 3.4 – Alunos do 3º ano

| NOME | IDADE | TRABALHA |
|---------------|--------------|-----------------|
| AMANDA | 16 | Não |
| BRENO | 17 | Não |
| MÔNICA | 16 | Não |
| RAUL | 16 | Não |
| TALITA | 16 | Não |

Quadro 3.5 – Alunos do 4º ano

| NOME | IDADE | TRABALHA |
|----------------|--------------|--------------------------|
| FLÁVIA | 18 | Sim – estágio curricular |
| KÁTIA | 17 | Sim – estágio curricular |
| TATIANA | 18 | Sim – estágio curricular |

Vale ressaltar que tanto os nomes dos alunos participantes como os dos professores que contribuíram para a realização desta pesquisa, apresentados no tópico a seguir, são pseudônimos escolhidos pela professora-pesquisadora. Este cuidado com a identidade dos participantes tem como objetivo protegê-los de quaisquer danos que a exposição de seus nomes pudesse vir a causar (FETTERMAN, 1998).

3.3.2 Os professores da área técnica

Com o objetivo de compreender a visão dos professores da área técnica acerca das necessidades de aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso

Técnico em Edificações Integrado, os 9 docentes da área de construção civil foram convidados, por meio de um e-mail enviado pela professora-pesquisadora, a participar da pesquisa. Desses, 5 responderam aceitando. No quadro 3.6, são elucidadas algumas informações profissionais desses professores.

Quadro 3.6 – Professores participantes da pesquisa

| Nome | Regime de trabalho | Área de atuação no IF (Disciplinas que pode lecionar) |
|-----------------|---------------------------|--|
| LAÉRCIO | Dedicação Exclusiva | Desenho Arquitetônico, Desenho Auxiliado por Computador, Instalações Hidro-Sanitárias, Instalações Elétricas. |
| LAERTE | Dedicação Exclusiva | Higiene e Segurança do Trabalho, Tecnologia das Construções, Topografia, Instalações Hidro-Sanitárias, Instalações Elétricas, Orçamento, Noções de estruturas. |
| LOURENÇO | Dedicação Exclusiva | Higiene e Segurança do Trabalho, Tecnologia das Construções, Topografia, Materiais de Construção, Mecânica dos Solos, Orçamento. |
| LUAN | Dedicação Exclusiva | Higiene e Segurança do Trabalho, Tecnologia das Construções, Topografia, Materiais de Construção, Mecânica dos Solos, Orçamento. |
| MAGNÓLIA | Dedicação Exclusiva | Higiene e Segurança do Trabalho, Tecnologia das Construções, Mecânica dos Solos, Orçamento. |

Os docentes participantes responderam a um questionário⁵⁷ que objetivava traçar o perfil desses profissionais e identificar suas perspectivas em relação às aulas de espanhol para os alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado. Além disso, eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido⁵⁸, permitindo o uso de suas respostas na presente pesquisa.

A seguir, são abordados os instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionários semiabertos, questionários abertos e entrevistas semiestruturadas.

⁵⁷ Vide apêndice 6.

⁵⁸ Vide apêndice 2.

3.4.1. A análise documental

Para Lüdke e André (1986, p. 38-39), apesar de pouco explorada na área de educação, a análise documental pode ser de grande valia em pesquisas qualitativas. Entre as vantagens do uso de documentos em investigações educacionais, destacam-se o baixo custo e a possibilidade de serem consultados várias vezes. Além disso, são significativos para a fundamentação das afirmações e declarações feitas pelo pesquisador.

Pautados em Holsti (1969), os autores (op.cit. p. 39) elencam três situações em que o uso da análise de documentos é apropriada: 1) quando o acesso aos dados é difícil, seja por limitações de tempo ou de distância, seja porque não é mais possível contactar o participante da pesquisa, seja porque é mais sensato utilizar uma técnica que cause menos impactos ao contexto e ao participante da pesquisa; 2) quando se deseja confirmar informações obtidas por outros instrumentos de coleta de dados; e 3) quando o objetivo do pesquisador é investigar a própria expressão dos participantes, para isso vários documentos produzidos pelos participantes podem ser incluídos na pesquisa.

Lüdke e André (op. cit., p 38) apontam leis, decretos, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádios televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares como alguns exemplos de documentos passíveis de análise.

Nesta pesquisa, com o intuito de analisar a perspectiva de alguns documentos oficiais em relação ao processo de ensino – aprendizagem de LEs na educação profissional de nível médio, são analisados os seguintes documentos: Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio (BRASIL, 2000a); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000b); Parâmetros Curriculares Nacionais + (BRASIL, 2002); Parâmetros Curriculares Nacionais em Debate (ROJO; MOITA LOPES, 2004); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado (BRASIL, 2010b).

3.4.2 O questionário

O questionário pode ser definido com um instrumento de investigação pelo qual “o pesquisador recolhe o testemunho de participantes interrogando-os por escrito” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.336), podendo ser formado “por um número mais ou menos elevados de questões [...], tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Os questionários podem ser de três tipos: fechado, constituído apenas por questões fechadas, impossibilitando o desenvolvimento das respostas pelo participante; semiaberto, formado por questões fechadas e abertas; aberto, constituído por questões abertas, oportunizando maior liberdade ao participante para desenvolver suas respostas. Long (2005, p. 38-39) ressalta que os questionários abertos possibilitam a coleta de um grande número de informações detalhadas e menos padronizadas. Já os do tipo fechado permitem a obtenção de informações mais padronizadas e de fácil quantificação.

Para Hutchinson & Waters (1987, p. 58) e Long (op.cit., p. 38), o questionário é um dos instrumentos mais frequentes para a obtenção de dados no levantamento de necessidades em relação à aprendizagem de LEs. Neste trabalho foram utilizados três questionários:

- O Questionário I⁵⁹, aplicado no dia 07 de março de 2013, formado por 8 questões, objetivava: coletar dados pessoais dos alunos participantes, tais como idade, série, informações sobre a trajetória do aluno em relação à aprendizagem de espanhol; averiguar as motivações que levaram os participantes a se candidatarem a uma vaga do curso de extensão; identificar as expectativas dos alunos em relação ao curso que estavam prestes a iniciar.
- O Questionário II⁶⁰, aplicado no dia 27 de junho de 2013, composto por 4 questões abertas, visava obter informações sobre a avaliação do curso de extensão por parte dos alunos participantes.
- O Questionário III⁶¹, formado por 12 questões, tinha como objetivo coletar informações sobre a atuação profissional dos docentes participantes, sobre o

⁵⁹ Vide apêndice 4.

⁶⁰ Vide apêndice 5.

uso de materiais didáticos em espanhol em suas aulas e averiguar qual é a visão desses professores acerca do espanhol na formação acadêmica e profissional dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado.

3.4.3 A entrevista

A entrevista é caracterizada por Bogdan e Biklen (1998, p. 93) como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, realizada a fim de obter informações sobre o entrevistado.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que a entrevista é um instrumento de coleta de dados fácil de ser utilizado. Porém, Fontana e Frey (1994, p 361) afirmam que a atividade do entrevistador, ou seja, fazer perguntas para obter respostas, é um trabalho muito mais árduo do que parece a princípio, pois “a palavra falada ou escrita tem sempre um resíduo de ambiguidade, não importa o cuidado com que estruturamos as perguntas e relatemos ou codifiquemos as respostas.”⁶²

Para Bogdan e Biklen (op.cit., p. 97), o objetivo central de uma entrevista é compreender como pensa o entrevistado, o que não significa obter respostas para todas as perguntas da entrevista. Cabe ao pesquisador estar pronto para aproveitar as oportunidades que a situação da entrevista proporciona, abandonando, se preciso, o roteiro original da entrevista. Os autores (op.cit., p. 98) ressaltam que o pesquisador não deve se considerar o mais preparado em relação ao assunto pesquisado, uma vez que o entrevistado é o especialista naquilo que o pesquisador investiga. Ademais, consideram que existem dois papéis possíveis para a entrevista em uma pesquisa qualitativa. O primeiro é o de estratégia principal para o processo de coleta de dados, já o segundo é o de estratégia auxiliar, utilizada em conjunto outros instrumentos, tais como a observação participante, a análise documental, entre outros. Nesta pesquisa, a entrevista terá esse papel auxiliar, contribuindo para a triangulação dos dados.

Sobre as entrevistas, Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), classificam-nas em três tipos: “estruturada”, “semiestruturada” e “livre”. Essa classificação é feita em função

⁶¹ Vide apêndice 6.

⁶² No original: “The spoken or written word has always a residue of ambiguity, no matter how carefully we word the questions and report or code the answers.”

do nível de estruturação e do roteiro das questões utilizadas. Em síntese, para as autoras, a entrevista estruturada apresenta “questões formalmente elaboradas” que seguem uma “sequência padronizada”, com uma “linguagem sistematizada” e preferencialmente “fechada”, voltando-se para a obtenção de informações, através de “respostas curtas e concisas”. Em geral, os registros obtidos são analisados quantitativamente. Já a entrevista semiestruturada possui questões que possibilitam que o participante “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”. Por isso, a entrevista semiestruturada pode servir como instrumento de grande potencial em pesquisas qualitativas. Com relação à entrevista livre, as autoras entendem que este tipo de entrevista é feito através de um relato oral a partir do qual são coletadas informações (ideias) desenvolvidas pelo entrevistado quase sem a interferência do entrevistador.

Nesta pesquisa, partindo da classificação proposta por Rosa e Arnold (op. cit.), utiliza-se duas entrevistas semiestruturadas⁶³ para coletar informações sobre as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes.

Na próxima seção, discorre-se sobre a triangulação dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A análise proposta nesta investigação é realizada com base na triangulação dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008), após a coleta dos mesmos por meio dos instrumentos descritos anteriormente.

De acordo com a autora (op. cit., 61) a triangulação

é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. [...]. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

⁶³ Vide apêndices 7 e 8.

A análise apresentada no próximo capítulo, busca não só averiguar quais são as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes, mas também confrontar as informações obtidas a fim de identificar possíveis convergências e divergências entre o que é colocado pelos documentos oficiais, pelos professores da área técnica e pelos estudantes acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

CAPÍTULO 4

O TELHADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Não há nenhum caminho tranquilizador à nossa espera.
Se o queremos, teremos de construí-lo com as nossas mãos.”

José Saramago

Tendo em mente o referencial teórico que norteia esta pesquisa, nas quatro seções deste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados por meio dos instrumentos citados no capítulo 3, objetivando responder, nas considerações finais deste trabalho, às perguntas de pesquisa.

Na primeira seção, discute-se como alguns documentos oficiais, orientadores da educação profissional e do ensino médio, propõem o ensino de LEs nas escolas, em especial o ensino de espanhol.

Em seguida, apresenta-se a visão dos professores da área técnica do Curso Técnico em Edificações Integrado em relação aos temas e às habilidades consideradas por esses profissionais como sendo importantes para serem trabalhadas nas aulas de espanhol. Ademais, compara-se o que é colocado pelos documentos oficiais e pelos professores participantes da pesquisa acerca da aprendizagem de LEs, objetivando observar se suas perspectivas aproximam-se ou não. A segunda seção encerra-se com uma avaliação da receptividade dos professores participantes da pesquisa, no que tange à realização de um trabalho interdisciplinar entre a área técnica e a área de ensino de LEs.

A seguir, são abordadas as expectativas dos alunos participantes da pesquisa acerca de suas necessidades e de seus interesses em relação à aprendizagem de espanhol, visando investigar se essas demandas coincidem ou não com o que é proposto para o ensino de LEs pelos documentos oficiais e pelos professores da área técnica. Para finalizar a análise, é feita uma avaliação do curso de extensão *¿Piedras en el camino? Construyamos un castillo!*, sob o olhar dos alunos participantes e da professora-pesquisadora, com a finalidade de verificar seus aspectos favoráveis e suas limitações.

A seguir, inicia-se a análise dos documentos oficiais.

4.1 NECESSIDADES DOS ALUNOS DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Um dos diferenciais do contexto da pesquisa é a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Por isso, depreende-se que a análise de alguns documentos norteadores do ensino profissional em nível médio possa contribuir para esta investigação, uma vez que permite a compreensão de como tais documentos abordam o tema do ensino de LEs.

Sendo assim, conforme apresentado na seção 3.4.1 do capítulo 3, nesta pesquisa, são analisados os seguintes documentos: Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio (BRASIL, 2000a); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000b); Parâmetros Curriculares Nacionais + (BRASIL, 2002); Parâmetros Curriculares Nacionais em Debate (ROJO; MOITA LOPES, 2004); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado (BRASIL, 2010).

As subseções a seguir tratam dos documentos oficiais listados.

4.1.1 As Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio

A educação profissional, segundo as Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio (doravante RCNEP) (BRASIL, 2000a), exige competências básicas que devem ser garantidas pela educação básica⁶⁴, tais como a preparação para o trabalho e para a cidadania. Porém, no caso dos cursos profissionalizantes de nível médio, o desenvolvimento dessas competências precisa acontecer de forma articulada com a educação básica.

As competências profissionais gerais, necessárias aos futuros egressos da educação profissional de nível médio, são estabelecidas atualmente pelas Diretrizes

⁶⁴ A educação básica é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico⁶⁵.

As RCNEP (BRASIL, 2000a) têm como objetivo contribuir para a criação dos currículos das diversas áreas profissionais de nível técnico, oferecendo informações para a elaboração dos planos de cursos. O documento oficial define os currículos como:

conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (BRASIL, op. cit., p. 10).

Em contrapartida, as competências, responsáveis pela articulação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores, ou seja, do “saber”, do “saber fazer” e do “saber ser”, respectivamente, caracterizam-se

pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de **esquemas mentais** adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico (BRASIL, loc. cit.).

Desta forma, os conteúdos a serem trabalhados na educação profissional passam a ser compreendidos como “insumos ou suportes de competências” e os métodos como “exercício das competências” (BRASIL, loc.cit.).

No que diz respeito às metodologias a serem adotadas para o alcance do desenvolvimento das competências necessárias ao futuro egresso da educação profissional de nível técnico, dois pontos estão diretamente ligados ao ensino de LM ou LE. São eles:

⁶⁵ O Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico. De acordo o documento oficial “as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999, p.1).

- A comunicação oral e escrita, em diferentes contextos, situações e circunstâncias profissionais, nos formatos convencionados e nas linguagens apropriadas / ajustadas a cada uma delas;
- A leitura e interpretação de informações profissionais / tecnológicas, veiculadas em língua portuguesa, inglesa e/ou espanhola. (BRASIL, 2000a, p. 12)

Verifica-se que as RCNEP indicam o ensino por competências como o mais favorável para dar conta das demandas da contemporaneidade. Mesmo sem fazer referências teóricas, é possível observar uma aproximação entre o que é exposto no documento oficial e o que é apresentado por Almeida Filho (2008, p. 224), uma vez que o autor defende um processo de ensino – aprendizagem de línguas voltado para o desenvolvimento da “competência de uso da língua-alvo”.

Em seu modelo OGEL, apresentado na seção 2.1 do capítulo 2, o autor (2013 [1993], p. 36) elucida as dimensões do trabalho do professor (planejamento, produção e/ou seleção de materiais, procedimentos e avaliação), que correspondem às ações a serem executadas visando o desenvolvimento no aluno de competências na língua – alvo. Almeida Filho (op.cit. p. 37) reconhece que

embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende sobre a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena).

Em outras palavras, o estudante pode até possuir um bom conhecimento sobre a língua-alvo e, conseqüentemente, conseguir boas notas nas avaliações escolares, porém, muitas vezes não consegue fazer uso do que aprendeu em situações reais de uso da língua.

Infere-se que o que é proposto pelas RCNEP pode ser alcançado a partir da realização de cursos de LINFE, uma vez que, ao ser feita a análise de necessidades e de interesses em relação à aprendizagem de uma língua dos aprendizes, conforme orienta os estudos apresentados na seção 2.5 do capítulo 2, é possível identificar quais serão as práticas sociais e os contextos em que o estudante

precisará utilizar a língua-alvo, tornando o processo de ensino – aprendizagem de LEs muito mais significativo.

4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) reconhecem as LEs como “veículos fundamentais na comunicação entre os homens” e como “meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade” (BRASIL, 2000b, p. 26), propiciando ao aluno uma formação sólida e abrangente.

Antes de dar prosseguimento à análise dos PCNEM, discute-se um pouco a concepção de língua como veículo de comunicação, trazida pelo documento oficial e bastante difundida, pois se compreende que seja necessário pensar a língua como algo muito mais do que um transmissor, uma vez que a mesma nos constitui, e é através dela que nos construímos e construímos o mundo. Para Grigolletto (2003, p. 229) nenhuma língua “é vivenciada somente como um instrumento de comunicação. Nossas relações com as línguas são profundas e estruturantes.” Um exemplo dessa relação com a língua é o pensamento defendido por Rajagopalan (2002, p. 41) ao afirmar que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. Ou seja, o sujeito não tem uma identidade rígida ou fixa, mas sim uma identidade fluida, construída nas experiências do sujeito produzidas na língua e pela língua.

Retomando a discussão dos PCNEM, ao tratar do ensino de LEs no país, o documento em questão afirma que por muito tempo as línguas não tiveram o devido reconhecimento na formação dos estudantes. Porém, é ressaltado que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as LEs receberam o status de disciplina tão relevante como qualquer outra da matriz curricular, constituindo uma “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000b, p.25). Apesar disso, por muito tempo, alguns fatores impossibilitaram o trabalho prático com as LEs nos contextos escolares, dentre eles destaca-se o número reduzido de horas para estas disciplinas e a falta de professores com formação linguística e pedagógica.

Diante desse quadro, os PCNEM reconhecem que as aulas de LEs na escola regular passaram a ser sinônimo de monotonia e repetição, já que o foco, muitas vezes, era apenas o estudo de formas gramaticais de maneira descontextualizada, deixando de contribuir para a formação dos alunos. Para Almeida Filho (2013 [1993], p. 37), o que muitas vezes ocorre nas salas de aula de LEs é apenas o desenvolvimento de uma competência formal linguística, ou seja, o estudante aprende sobre a língua-alvo, porém, não consegue interagir em situações de uso dessa língua. Pensando na alteração desse panorama, o documento oficial defende um trabalho interdisciplinar com as LEs, objetivando a comunicação real.

Sobre a escolha das LEs a serem ofertadas pelas escolas, os PCNEM orientam para observação de fatores sociais, culturais e históricos da região onde acontecerá o estudo, pois o mais importante é o “atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (BRASIL, 2000b, p.27).

Assim, observa-se que atender às demandas da comunidade é um dos propósitos colocados para as escolas pelos PCNEM. Partindo desse pressuposto, infere-se que o ensino de LEs a partir da metodologia de LINFE, em contextos de educação profissional integrada ao ensino médio (como é o caso da instituição em que essa pesquisa foi desenvolvida) pode favorecer o atendimento dessas demandas, posto que a sondagem e análise das necessidades em relação à aprendizagem de LEs dos aprendizes é o fator essencial dessa metodologia, conforme apresentado no capítulo 2.

Observa-se que o reconhecimento das demandas da comunidade, a partir, por exemplo, do uso de questionários e entrevistas com os aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY- EVANS; ST JOHN, 1998; entre outros), aproxima ainda mais professores e alunos, pois ao revelar o que precisa estudar e fornecer informações de sua área de estudo, o estudante também contribui para o processo de planejamento e execução das aulas de LEs.

Além disso, se o ensino médio tem como um de seus compromissos a educação para o mundo do trabalho, entende-se que a metodologia LINFE possa ser uma boa alternativa para o alcance desse objetivo, já que as LEs podem ser trabalhadas a partir da ideia de *continuum* proposta por Dudley-Evans e St John (1998). Em outras palavras, conforme exposto na seção 2.4 do capítulo 2, o ensino geral de uma LE não impossibilita o trabalho com práticas direcionadas para o

ensino específico da LE, assim como o ensino de LINFE não desfavorece o uso de procedimentos voltados para o ensino geral da língua-alvo. Sendo assim, infere-se que mesmo em cursos para iniciantes, como é o caso do contexto dessa pesquisa, seja possível trabalhar com o ensino de LINFE.

Os PCNEM indicam que o trabalho com as LEs foque, além das habilidades linguísticas, as competências a serem conquistadas pelos aprendizes. Sendo assim, para alcançar a competência comunicativa, o aluno precisa desenvolver as seguintes competências:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em LE (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (BRASIL, 2000b, p. 28-29).

A partir da leitura do documento oficial, verifica-se que em alguns momentos há uma confusão entre o sentido dos termos competências e habilidades. Por esse motivo, expõe-se aqui a definição dada por Almeida Filho (2012) para o termo competência. Segundo o autor, as competências são formadas por um “conjunto de saberes e conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação” (op.cit., p. 15).

No modelo OGEL⁶⁶, Almeida Filho (2013 [1993]) elucida quais são as competências do professor e do aprendizes de línguas. Para o autor, a Competência Linguístico-Comunicativa e a Competência Implícita são básicas para o professor iniciar sua prática. Já a Competência Teórica, a Competência Aplicada e a

⁶⁶ Vide seção 2.1 do capítulo 2.

Competência Profissional são refinamentos dessa base. Acerca do aprendiz de línguas, o autor salienta que apesar do processo de aprendizagem objetivar a aquisição de algumas competências, tais como a Competência Comunicativa, a Competência Estratégica, entre outras, é possível que o aluno inicie seu processo de aprendizagem da língua-alvo sem nenhum conhecimento prévio.

Com a leitura dos PCNEM, observa-se a defesa de um trabalho com as LEs contextualizado e interdisciplinar no ensino médio. Contudo, existem algumas lacunas de ordem teórica no documento, já que suas bases teórico-metodológicas não são bem explicitadas, principalmente no que diz respeito à competência comunicativa. Se for levado em consideração que os PCNEM tem como objetivo servir de “parâmetro” para o ensino de línguas, seria de grande significância a fundamentação de alguns conceitos apresentados. Ao que tudo indica, o próprio Ministério da Educação parece ter constatado a necessidade de aprofundar em alguns pontos pouco discutidos, ou não contemplados, no documento em questão, o que levou à publicação, em 2002, dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (doravante PCN+), foco da análise na próxima subseção.

4.1.3 Os PCN +

Os PCN+ (BRASIL, 2002) orientam que o processo de ensino – aprendizagem das LEs no ensino médio tenha etapas bem delineadas, contribuindo para o domínio de competências e habilidades que serão utilizadas pelos alunos nas várias esferas sociais. Logo,

não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (BRASIL, op.cit., p. 93).

Essas situações de uso da LE, citadas pelo documento oficial, representam o que Hutchinson e Waters (1987) classificam como situações- alvo, as quais estão vinculadas aos conceitos de necessidades, lacunas e desejos, como exposto na seção 2.5 do capítulo 2. Sendo assim, se o ensino de uma LE no ensino médio

buscar atender a essas três demandas, provavelmente, o aluno terá mais chances de interagir nas práticas sociais em que o uso da língua-alvo for necessário. Para os PCN+, os professores de línguas devem realizar um trabalho voltado para a função comunicativa das LEs, objetivando, principalmente, a leitura e a compreensão de textos, sejam eles orais ou escritos.

O documento oficial (BRASIL, 2002, p. 93-94) propõe um percurso a ser seguido pelos professores: definição de metas de aprendizado; estabelecimento de etapas sequenciais dos módulos de aprendizado; definição de critérios para a escolha das competências e dos conteúdos a serem trabalhados; seleção dos procedimentos que possibilitem a aquisição de competências e de conteúdos; e articulação dos saberes em LE com outras áreas do currículo. Além disso, é sugerido o uso de simulações de contextos de uso da língua-alvo, objetivando a antecipação de situações que poderão ocorrer na vida profissional e ou acadêmica dos alunos, tais como leitura de manuais de instrução, resolução de questões de vestibulares, solicitação de informações, tradução de textos, escrita de e-mails, entre outras. As simulações são bem vistas pelos PCN +, porque envolvem

análise, escolhas linguísticas, tomadas de decisão, leitura, interpretação, domínio do uso do computador, habilidades organizacional e sequencial, conhecimento de repertório linguístico adequado e domínio de estruturas verbais – competências e habilidades que se ativam de forma concomitante e articulada (BRASIL, op.cit., p.94).

Almeida Filho (2013 [1993], p. 49), ao argumentar sobre a aula comunicativa de uma língua-alvo na escola, recomenda que a sala de aula de LE seja vista como o local para ocorrência de “interações sociais autênticas” entre docentes e estudantes “que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares mas sim seus próprios de (re)construtores de conhecimentos como soe acontecer nas escolas”. Para isso, o autor sugere que o processo de ensino – aprendizagem de uma LE seja (inter)disciplinar ou temático, ou seja, ligado a outras disciplinas ou a temas voltados para questões do dia-a-dia da comunidade em que está inserida a escola.

Os PCN+ resgatam ainda os três eixos propostos pelos PCNEM (BRASIL, 2000), apresentando os seus conceitos estruturantes e as competências e as habilidades ligadas a cada eixo, como pode ser verificado no quadro 4.1 a seguir.

Quadro 4.1 – Eixos: conceitos estruturantes, competências e habilidades

| EIXO | CONCEITOS ESTRUTURANTES | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES |
|---------------------------------------|--|---|
| Representação e Comunicação | Linguagem verbal, não-verbal e digital; Signo e símbolo; Denotação e conotação; Gramática; Texto; Interlocução; Protagonismo. | Utilizar linguagens nos três níveis de competência interativa, gramatical e textual; Ler e interpretar; Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. |
| Investigação e Compreensão | Análise e síntese; Correlação; Integração; Identidade; Classificação; Informação x redundância; Hipertexto; Metalinguagem. | Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Reconhecer recursos expressivos das linguagens; Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens; Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes. |
| Contextualização Sociocultural | Cultura; Globalização x localização; Arbitrariedade x motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos; Significação e visão de mundo; Ética e cidadania; Conhecimento: construção coletiva e dinâmica; Imagário coletivo | Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência; Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fonte de legitimação desses acordos; Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação. |

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2002 p 94-103.

Apesar do grande número de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de línguas, conforme pode ser verificado no quadro 4.1, os PCN+ sugerem, devido à pequena carga horária frequentemente destinada às aulas de LEs, o trabalho a partir de três focos: a estrutura linguística; a aquisição de vocabulário e leitura de textos. Porém, ressaltam que

o trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (BRASIL, 2002, p. 103).

Dessa forma, a leitura é compreendida como articuladora da interdisciplinaridade, já que está presente em todas as disciplinas do currículo e, provavelmente, no dia-a-dia dos alunos. Uma das estratégias de ação levantadas pelos PCN+ para o processo de ensino-aprendizagem de LEs é o trabalho com as técnicas de leituras (*skimming*, *scanning*, *guessing* e *pre-questions*), bastante difundidas nos cursos de instrumentais de línguas.

Apesar de ter como justificativa a pequena carga horária destinada às LEs na escola regular, observa-se que o constante direcionamento para o trabalho com a leitura, dado por muitos documentos oficiais, favorece a consolidação do que Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008) classificam como mitos e ideias errôneas, respectivamente, acerca do ensino instrumental. Pensar que ensino instrumental resume-se às práticas de leitura, significa não compreender o verdadeiro sentido dessa metodologia, que é o planejamento e a execução de um curso voltado para as necessidades em relação à aprendizagem de uma língua-alvo.

No que diz respeito à avaliação, o documento ressalta a importância avaliação formativa e do *feedback* para os alunos sobre as atividades por eles desenvolvidas. As competências e as habilidades a serem avaliadas no processo de ensino – aprendizagem de LEs listadas pelos PCN + são:

- Ler e interpretar textos de diferentes naturezas.
- Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso.
- Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada.
- Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta.
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira.
- Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.).
- Utilizar com propriedade as estruturas linguísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada.
- Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira.

- Combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula.
- Trabalhar individualmente e em grupo (BRASIL, 2002, p. 127).

Com a leitura dos PCN+, fica evidente o reconhecimento da leitura como uma possibilidade para o ensino das LEs, pois o texto serve como retrato da realidade social, política e cultural das sociedades, auxiliando na formação crítica do aluno. Porém, observa-se que é preciso ultrapassar o entendimento de ensino de leitura como ensino de estratégias de leitura, uma vez que os atos de ler e de interpretar são constituintes da identidade do aprendiz e de suas relações com o mundo. Sendo assim, as preocupações com o processo de ensino – aprendizagem das LEs nas escolas devem estar direcionadas para as necessidades dos aprendizes diante das demandas do mundo contemporâneo, e não apenas ter como foco a imagem de um falante ideal.

Cabe ressaltar que o trabalho com as estratégias de leitura não deve ser desacreditado, apenas é necessário observar se as tarefas propostas são contextualizadas e ultrapassam o limite textual, possibilitando a compreensão dos contextos de produção e recepção dos textos, bem como das relações estabelecidas no mundo contemporâneo. Infere-se que o ensino de LINFE, ao trazer à tona as demandas do contexto, favorece um trabalho engajado com a formação do estudante para o mundo além dos muros da escola.

Os PCN+, apesar de ampliarem a discussão acerca da situação das LEs no ensino médio, ainda são vistos por alguns estudiosos e profissionais da área como um documento repleto de generalidades, sendo necessária uma adequação aos seus destinatários. Em concordância com a argumentação levantada por Rojo e Moita Lopes (2004), na próxima subseção, aborda-se o documento *PCN em Debates*, cuja parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi elaborada pelos autores acima mencionados.

4.1.4 Os PCN em Debates

Um dos objetivos de Rojo e Moita Lopes (2004), ao escreverem o documento *PCN em Debates* é apresentar propostas de trabalho para o ensino de LM e LEs no

ensino médio. Segundo os autores, os PCNEM e os PCN+ não referenciam, satisfatoriamente, as alterações necessárias para a execução das exigências colocadas pela LDB e pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, devido

- ao grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabaram exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+;
- à incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares. (ROJO;MOITA LOPES, 2004, p. 14-15)

Acerca do ensino de LEs, os autores alertam para a falta de fundamentação teórica dos PCNEM e, principalmente, dos PCN+ no que diz respeito às visões de linguagem e de aprendizagem e aos usos das LEs na vida contemporânea, demonstrando que a principal crítica feita por esses documentos é ao ensino voltado unicamente para o desenvolvimento da competência linguística/gramatical. Além disso, Rojo e Moita Lopes (op.cit.), afirmam que os dois textos oficiais não apresentam propostas de ensino de LEs que preparem escola, alunos e professores para as frequentes mudanças do cotidiano escolar e do mundo contemporâneo.

Para os autores (op.cit., p. 46-47), os objetivos do processo de ensino – aprendizagem de LEs devem estar voltados para o envolvimento na construção de sentido, uma vez que, "em nenhum momento de qualquer curso de LE, os objetivos devem se distanciar dessa necessidade de engajamento na produção de significado". Sendo assim, infere-se que o processo de ensino – aprendizagem de LEs deve transpor a visão estereotipada de que aprender línguas significa decorar listas de regras gramaticais e de vocabulário.

Apesar dos autores (op.cit.) destacarem que o ideal é que todos os usos das habilidades de compreensão e produção oral e escrita sejam contemplados no processo de ensino – aprendizagem de línguas, eles não deixam de argumentar sobre a necessidade de se observar a realidade das escolas brasileiras (número reduzido de aulas, salas cheias, falta de material didático, entre outros). Ademais, deve-se levar em consideração as práticas sociais em que as LEs são utilizadas no país, em regiões específicas, porque

não se pode definir a priori que uma escola deva focalizar as quatro habilidades (compreensão oral/escrita e produção oral e escrita), nem que escolas situadas em comunidades de fronteira entre Brasil e Argentina devam enfatizar os mesmos usos no ensino de espanhol que uma escola no Rio de Janeiro, por exemplo (ROJO; MOITA LOPES, 2004, 47- 48).

Apesar disso, Rojo e Moita Lopes reconhecem a urgência de se propor um objetivo de base nacional comum para o processo de ensino – aprendizagem de LEs que possa ser executado em todas as escolas, envolvendo os alunos na construção de significado, através de experiências de uso das LEs. Para isso, os autores (loc.cit.) defendem que um uso das LEs voltado para o “envolvimento do aluno na construção do significado via leitura ou em práticas de letramento centradas no trabalho em sala de aula com o texto escrito” seja contemplado em todo o país, possibilitando ao aluno à aproximação dos usos mais recorrentes das LEs nos ambientes profissionais e acadêmicos, entre outros.

Os autores destacam ainda a importância das práticas de letramento no ensino médio para os estudos posteriores a esse nível, como por exemplo os vestibulares, cada vez mais centrados na avaliação da compreensão escrita dos estudantes; para a atuação nas redes de comunicação e para o acompanhamento das inovações científicas e tecnológicas que surgem.

Observa-se que Rojo e Moita Lopes (op. cit.) desejam desconstruir a ideia de que só se tem um processo de ensino – aprendizagem de LEs eficaz se as quatro habilidades forem trabalhadas, o que vai ao encontro dos pressupostos do ensino de LINFE, uma vez que as habilidades a serem trabalhadas em um curso norteado por esta metodologia vão ser definidas a partir da análise de necessidades dos aprendizes (ROBINSON, 1980; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998). Além disso, os autores destacam a importância do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas, pois só assim ele será protagonista no processo de construção e reconstrução do mundo contemporâneo.

Os *PCN em Debate* guiaram a produção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento tratado a seguir.

4.1.5 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), foram publicadas em 2006, e apresentam a linguagem como prática sociocultural contextualizada que permite ao sujeito interagir com o mundo a partir das mais diversas formas de leitura e de escrita.

Um dos pontos fortes do documento é a defesa do trabalho com as LEs a partir das concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade, visando um processo de ensino – aprendizagem de LEs voltado para a formação ética e cidadã, para o desenvolvimento da autonomia, bem como das competências e das habilidades do aprendiz.

Para isso, é sugerida a realização de tarefas contextualizadas de leitura e de comunicação oral e escrita. O ponto de partida para esse trabalho deve ser temas como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais, ultrapassando a visão estereotipada do ensino de LEs ser somente o conhecimento de regras gramaticais e de vocabulários. Almeida Filho (2013 [1993], p. 49) também defende um trabalho com as LEs a partir de “temas e tópicos codificados a partir das vivências e problemas da comunidade onde se insere a escola”.

Nos quadros 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5 a seguir são elucidadas algumas propostas para o trabalho com as habilidades trazidas nas OCNEM.

Quadro 4.2 – Texto sugerido pelas OCEM para o ensino de inglês

In less than a decade the Internet in Brazil has surpassed classrooms and research facilities as a way to reach millions of users. According to Brazil's Ministry of Science and Technology, the number of people worldwide who are linked to the Internet is expected to reach close to 400 million in 2005, accounting for more than \$ 620 billion in Internet commerce. The Internet was offered to the general public in Brazil in 1995 by the Ministry and more than 19.7 million Brazilians use the service today. According to Nielsen-NetRatings, only in 2002, the number of Brazilians with access to the Internet grew by 2.1 million. The study says that 45 percent of people 16 year old or older living in a house with a telephone have access to the Internet. 14.3 million Brazilians access the Internet from home.

Source: www.brazil.com, April 2005

Fonte: BRASIL, 2006, p. 93.

Quadro 4.3 – Desenvolvimento da leitura a partir do texto sugerido pelas OCEM

| Tema | Inclusão/ exclusão |
|---|---|
| Tipo de Texto | Artigo de internet |
| Escolha do assunto | Acesso à informática |
| Letramento crítico | Quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos desses texto? Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê? Os dois números 19,7 milhões e 14,3 milhões se referem aos brasileiros. O que descrevem? Que diferenças apresentam e por quê? O que é necessário para ser um usuário da Internet? |
| Leitura crítica | A quem o texto se dirige? Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto? A que se referem os números mencionados no texto? |
| Compreensão textual | Compreensão geral dos pontos principais e das informações detalhadas do texto. |
| Aspectos linguísticos (a serem focalizados por meio de textos variados, ao longo dos três anos do ensino médio) | Conteúdos linguístico-textuais: Cognatos Grupos nominais Prefixos Sufixos Referência textual Inferência lexical Tempos e formas verbais Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) Estrutura passiva Elementos de ligação |

Fonte: BRASIL, 2006, p. 117-118.

Quadro 4.4 - Sugestão para o desenvolvimento da oralidade (OCEM)

| Tema | Diversidade |
|---------------------------|--|
| Tipo de material | Diálogo entre recepcionista de hotel e hóspede estrangeiro sobre costumes locais. |
| Contextos de uso | Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam linguisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo? |
| Habilidades comunicativas | Interpelação, cumprimentos, pedido de ajuda, troca de informações, despedidas. |
| Aspectos linguísticos | Formulação de perguntas e respostas, tempos verbais, nível de formalidade. |

Fonte: BRASIL, 2006, p. 121.

Quadro 4.5 – Sugestão para o desenvolvimento da escrita (OCEM)

| Tema | Diversidade |
|------------------|--|
| Tipo de material | Mensagens da internet. |
| Contextos de uso | Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam linguisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo? |
| Habilidades | Troca de informação. |

| | |
|-----------------------|--|
| comunicativas | |
| Aspectos linguísticos | Perguntas e respostas, nível de formalidade. |

Fonte: BRASIL, 2006, p. 122.

Considera-se que as OCEM representam um avanço na instrumentalização do trabalho dos professores de LEs, pois trazem à tona teorias, até então não trabalhadas de forma explícita nos PCNs (BRASIL, 2000b) e nos PCN+ (BRASIL, 2002). A partir das sugestões expostas nos quadros apresentados, é possível verificar que o fornecimento de exemplos de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula facilita o entendimento do público-alvo das OCEM, ou seja, dos professores de línguas do ensino médio, sobre as teorias abordadas no documento oficial, e guiam o trabalho de produção de materiais didáticos voltados para a tão falada formação cidadã e inclusiva do aprendiz no mundo contemporâneo.

Além da preocupação com a formação do cidadão, outra demanda bastante colocada por todos os documentos analisados até este momento é a questão das necessidades oriundas do local em que o ensino da língua-alvo ocorrerá. Diante disso, a análise do PPC do curso de Técnico em Edificações Integrado, documento norteador desse curso na instituição em que nossa pesquisa foi realizada, é apresentada na próxima subseção.

4.1.6 O PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado

Ao ser proposta a análise do PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado, tem-se por objetivo verificar o que é colocado para o ensino de línguas nesse curso, mais especificamente, para o ensino da língua espanhola.

De maneira sucinta, considera-se importante destacar que o documento em questão apresenta as justificativas para a oferta do Curso Técnico em Edificações Integrado, bem como seus objetivos gerais e específicos, os requisitos de acesso, a organização curricular do curso, os critérios de avaliação da aprendizagem, as instalações e equipamentos utilizados, os servidores envolvidos no curso, o processo de certificação e emissão de diplomas e o perfil do egresso.

Sobre as LEs, essas aparecem nas seções 4.3, 4.3.1 e 10.1 do texto, em que são apresentadas as matrizes curriculares do curso, as ementas das disciplinas e a bibliografia das disciplinas, respectivamente.

Conforme já apresentado na seção 3.2.4 do capítulo 3 deste trabalho, a disciplina “Língua Estrangeira – Espanhol” do Curso Técnico em Edificações Integrado tem uma carga horária de 54 horas, sendo ofertada no último ano do curso (quarto ano).

A ementa da disciplina é: “Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua espanhola; gêneros textuais.” (BRASIL, 2010b, p. 12) e os objetivos propostos são:

empregar a língua espanhola em situações reais de leitura e comunicação, de forma a promover o intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros; utilizar estratégias/técnicas de leitura no cotidiano como fonte de acesso a novos conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos (loc. cit.).

Observa-se uma aproximação da ementa e dos objetivos da disciplina com o processo de ensino – aprendizagem colocado pelos documentos oficiais nacionais, uma vez que é proposto um trabalho com as habilidades de compressão e produção oral e escrita. A análise dos objetivos demonstra um foco no trabalho com as estratégias de leitura, objetivando a construção de um leitor crítico aos temas recorrentes no mundo contemporâneo, o que vai ao encontro do que é colocado pelas OCNEM. Ao mesmo tempo, constata-se a falta de um direcionamento para um trabalho voltado para questões relacionadas com a formação profissional que o curso oferece.

Nota-se que o ensino geral de línguas em contextos de educação profissional integrada à formação básica pode não contemplar todas as necessidades dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino. Por esse motivo, apesar de ser considerado positivo o fato da ementa e dos objetivos colocados para a disciplina espanhol serem bem abrangentes, pois possibilita ao professor a construção do processo de ensino – aprendizagem de acordo com suas convicções acerca do que significa ensinar e aprender a língua-alvo, defende-se a urgência de se pensar que esse processo precisa ser bem equacionado, como orienta Almeida Filho (2008), uma vez que a educação ofertada no contexto é uma modalidade diferenciada de

ensino. Sendo assim, compreende-se a relevância do ensino de LINFE, ou seja, aquele baseado nas necessidades e nos interesses em relação à aprendizagem da língua-alvo dos alunos, para o contexto da pesquisa.

Com o intuito de finalizar esta primeira etapa da análise, ou seja, a investigação sobre o que alguns textos oficiais propõem para o ensino de LEs, algumas considerações são apresentadas a seguir.

- 1) Percebe-se que muitos dos documentos selecionados possuem lacunas teóricas, o que é preocupante, já que são interpretados como norteadores do ensino de línguas no país. Por essa razão, sugere-se que a produção desses tipos de documento apresente subsídios teóricos pertinentes aos temas que se pretendem abordar, pois assim o público-alvo, ou seja, os professores, os quais muitas vezes não têm condições para buscar uma formação complementar, poderão ver esses textos como recursos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.
- 2) Apesar da falta de direcionamentos teóricos, identificada em alguns documentos analisados, pode-se dizer que o trabalho com as habilidades linguísticas, como é sugerido, aproxima-se da busca pela competência de uso da língua-alvo, defendida por Almeida Filho (2008). Além disso, considera-se significativa uma questão observada pela maioria dos textos: a necessidade de se avaliar as condições de trabalho em que o processo de ensino – aprendizagem das LEs se dará e, se preciso, priorizar alguma(s) habilidade(s). Neste caso, foi verificado que a indicação dos documentos analisados é para que a leitura seja priorizada, pois leitores críticos tornam-se cidadãos críticos, preparados para diversidades do dia-a-dia, e, se necessário, podem buscar alternativas para o seu desenvolvimento nas outras habilidades.

A seguir, inicia-se o segundo momento da análise, em que serão abordadas a visão dos professores da área técnica acerca das necessidades em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado.

4.2 NECESSIDADES DOS ALUNOS SOB A VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA

Nesta seção, partindo do pressuposto que para a elaboração de um curso de LINFE é necessário “ouvir” pessoas que trabalham na área específica para a qual o curso de línguas será desenvolvido (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998), pretende-se compreender a perspectiva dos professores da área técnica do Curso Técnico em Edificações Integrado em relação às necessidades de aprendizagem de espanhol de alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Para isso, são utilizadas as respostas dadas à questão 7⁶⁷ do Questionário III. Os dados obtidos apontam para um reconhecimento da importância da língua espanhola para a formação do futuro técnico em edificações, uma vez que 80% dos professores participantes da pesquisa considera pertinente a presença da disciplina em questão no currículo do curso. As justificativas apontadas por esses docentes foram transcritas quadro 4.6 a seguir.

Quadro 4.6 – Justificativas dadas à questão 7 do Questionário III

| Professor | Questão 7 “Você acredita que a disciplina Espanhol seja relevante para a formação dos alunos do curso Técnico em Edificações Integrado? Por quê?” |
|------------------|--|
| Laércio | [1] “Devido à facilidade de acesso à informação, concorrência imobiliária e busca pelo certificado de qualidade (ISO), as empresas e o mercado de trabalho estão muito exigentes. Entre as exigências, está a comunicação em línguas variadas, tendo em vista que, a maioria das construtoras estão com patamares de multinacionais, assim, seus colaboradores precisam se adequar a essa realidade do mercado de trabalho.” |
| Lourenço | [2] “No Brasil existem várias construtoras, genuinamente brasileiras, que executam obras na América do Sul e Central, tais como, Mendes Júnior, Odebrecht, Camargo Correia e entre outras. Além disso, existem algumas normas técnicas que são adotadas no Brasil e nos países que fazem parte do MERCOSUL, as quais são identificadas como NM NBR. XXXX (números).” |
| Luan | [3] “É importante o aluno saber outra língua além da sua materna.” |

⁶⁷ Questão 7 do Questionário III: “Você acredita que a disciplina espanhol seja relevante para a formação dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado? Por quê?”

| | |
|-----------------|---|
| Magnólia | [4] “Toda língua estrangeira traz benefícios aos alunos.” |
|-----------------|---|

Apesar de não fazerem referência explícita à língua espanhola, os excertos transcritos no quadro 4.6 apontam para a importância de se estudar LEs para o mercado de trabalho, pois muitas empresas brasileiras do ramo da construção civil estão se adequando a padrões internacionais, conforme afirma o professor Lourenço no excerto [2]. Conseqüentemente, surge a necessidade de conhecer outros idiomas, além da LM. Sendo assim, infere-se que esses quatro professores avaliam de maneira positiva o ensino de espanhol no contexto da pesquisa.

Vale registrar que apenas o professor Laerte respondeu à questão 7 do Questionário III de forma negativa, justificando que a disciplina de espanhol não é relevante para a formação dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado, “pois as produções científicas são em língua inglesa”. O posicionamento desse professor é respeitado, além de ser reconhecida a importância da língua inglesa no que tange à divulgação científica mundial. Porém, defende-se aqui que a preocupação do ensino de línguas em contextos de educação profissional não deva ser somente a leitura de produções científicas, como também observa-se que estudos científicos também são feitos e divulgados em muitas outras línguas⁶⁸.

Constatado o reconhecimento da importância da disciplina espanhol por parte dos professores da área técnica do curso em questão, foi investigado se esses profissionais indicam e/ou utilizam materiais didáticos em espanhol em suas disciplinas. Para isso, a análise está baseada nas respostas apresentadas nas questões 8⁶⁹ e 9⁷⁰ do Questionário III. Na tabela 4.1 é apresentado o quantitativo de respostas dadas à questão 9.

⁶⁸ Na subseção 4.3.1, a questão da importância do inglês para a divulgação de produções científicas será retomada, pois um dos alunos participantes da pesquisa apresentou uma visão parecida com a que foi exposta pelo professor Laerte.

⁶⁹ Questão 8 do Questionário III: “Você utiliza algum material didático em espanhol nas suas aulas?”

⁷⁰ Questão 9 do Questionário III: “Se a resposta da questão 8 foi positiva, assinale com um X a(s) alternativa(s) que apresente(m) o(s) material(is) didático(s) em espanhol utilizado(s) por você em suas aulas.”

Tabela 4.1 – Uso de materiais didáticos em espanhol pelos professores da área técnica

| Material indicado e/ou utilizado | Número de professores que afirmou indicar e/ou utilizar o material. |
|--|--|
| Artigos jornalísticos da área de interesse | 1 |
| Artigos de divulgação da área de interesse | 1 |
| Artigos científicos da área de interesse | 2 |
| Capítulos de livros da área de interesse | 1 |
| Capítulo de dissertações e/ou teses da área de interesse | 1 |
| Catálogos de equipamentos da área de interesse | 0 |
| Apostilas e/ou atividades da área de interesse | 1 |
| Sites da área de interesse | 3 |
| Outros ⁷¹ | 1 |

De acordo com as respostas apresentadas na questão 8 do Questionário III, verificou-se que 60% dos participantes (3 professores) afirma utilizar materiais em espanhol. Dentre eles destacam-se: artigos jornalísticos, artigos de divulgação, capítulos de livros, capítulos de dissertações e/ou teses, sites e normas técnicas. Depreende-se que o trabalho com a habilidade de compreensão escrita coloca-se como uma necessidade acadêmica em relação à aprendizagem de espanhol para alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado.

As questões 10⁷² e 11⁷³ do Questionário III objetivam analisar como os professores da área técnica avaliam o trabalho interdisciplinar entre a disciplina de espanhol e as disciplinas técnicas do curso.

Os três professores que responderam à questão 9, afirmaram na questão 10 que gostariam que os materiais utilizados por eles fossem trabalhados nas aulas de espanhol. Além disso, as respostas apresentadas na questão 11 demonstram que 100% dos docentes participantes avaliam positivamente um trabalho com a língua espanhola baseado em temas da área técnica do curso. Os excertos expostos no quadro 4.7 representam as perspectivas dos professores participantes acerca dessa proposta de trabalho interdisciplinar.

⁷¹ O professor que assinalou a opção “outros” apontou fazer uso e/ou indicar a leitura de normas técnicas em espanhol. Cabe registrar que esse professor, inclusive disponibilizou para a professora-pesquisadora a Norma NM02:2000, que “apresenta os termos fundamentais e gerais utilizados na área de cimentos, concretos e agregados nos idiomas: português, espanhol e inglês.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2000, p. 2)

⁷² Questão 10 do Questionário III: “Caso tenha respondido à questão 9, você gostaria que esses materiais assinalados fossem trabalhados nas aulas de língua espanhola?”

⁷³ Questão 11 do Questionário III: “Você acredita que os assuntos estudados nas disciplinas técnicas do Curso Técnico em Edificações Integrado devam ser trabalhados nas aulas de língua espanhola? Por quê?”

Quadro 4.7 – Justificativas dadas à questão 11 do Questionário III

| Professor | <p style="text-align: center;">Questão 11 “Você acredita que os assuntos estudados nas disciplinas técnicas do Curso Técnico em Edificações Integrado devam ser trabalhados nas aulas de Língua Espanhola?”</p> |
|-----------------|--|
| Laércio | [5] “Os alunos terão que lidar com a leitura, principalmente, de artigos e revistas na língua, por isso, seria interessante eles terem esse conhecimento linguístico.” |
| Laerte | [6] “Possibilita o conhecimento de termos técnicos em língua diferente do inglês.” |
| Lourenço | Obs.: o professor Lourenço justificou a questão 15 reproduzindo os motivos apresentados em sua resposta da questão 11 (vide 4.6). |
| Luan | [7] “faz parte do dia-a-dia do aluno e enriquecer o seu estudo em outra língua (espanhol).” |
| Magnólia | [8] “Ajuda no entendimento do curso.” |

Como pode-se verificar, os professores da área técnica reconhecem a importância de um trabalho de ensino de LEs voltado para temas da área de estudos dos alunos. Com isso, depreende-se que o ensino de LINFE possa satisfazer às expectativas colocadas pelos profissionais da área técnica em relação ao processo de ensino – aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado, uma vez que a produção de materiais para um curso de LINFE pode estar em consonância com a área de estudos dos participantes, conforme sugerido por muitos autores que se dedicam a pesquisar o ensino de LINFE. Para Ramos (2005, p. 122-123), o que precisa ser considerado é se o curso ofertado será uma versão fraca ou forte de LINFE. Este entendimento da autora aproxima-se da ideia de *continuum proposta* por Dudley-Evans e St John (1998), apresentada na seção 2.4 do capítulo 2.

Ademais, em relação às habilidades linguísticas a serem trabalhadas nas aulas de espanhol, os excertos [5] e [6] sinalizam para um foco na leitura, visto que os alunos podem vir a ler alguns textos técnicos no decorrer do curso.

Para finalizar são trazidas as considerações do professor Luan, colocadas na questão 12⁷⁴ do Questionário III, destinada às informações adicionais que os participantes acreditam ser relevantes. Para esse docente, “é importante integrar as disciplinas, trazer o curso técnico para a vivência de outras matérias da grade básica”. Nesse mesmo sentido, observa-se que o ensino de línguas em contextos de educação profissional integrada ao ensino médio deva ser diferenciado, assim como a própria modalidade de ensino proposta. Não basta apenas o ensino de língua geral, como também o ensino de LINFE pode não contemplar todas as demandas dos alunos de cursos técnico integrados.

Pode-se afirmar que a visão dos docentes da área técnica acerca das habilidades linguísticas a serem trabalhadas nas aulas de espanhol aproxima-se da perspectiva trazida na maioria dos documentos oficiais analisados nesta pesquisa, ou seja, o trabalho com a habilidade de compreensão escrita. Além disso, foi possível perceber uma certa receptividade dos professores participantes no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre a área técnica e a área de ensino de línguas, o que é considerado altamente válido para o contexto da pesquisa.

Na próxima seção pretende-se compreender o que os alunos participantes da pesquisa consideram como sendo suas necessidades e seus interesses em relação à aprendizagem de espanhol.

4.3 PERSPECTIVAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Almeida Filho (2013 [1993], p. 19) considera que o processo de aprendizagem de uma LE no ambiente escolar “é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola.” A partir dessa afirmação, compreende-se a urgência de investigações que vislumbrem compreender melhor o aprender e o aprendiz.

⁷⁴ Questão 12 do Questionário III: “Se quiser registrar alguma informação adicional, utilize o espaço a seguir.”

Sendo assim, esta terceira etapa da análise direciona-se para as perspectivas dos alunos participantes da pesquisa sobre as suas necessidades e sobre os seus interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola, considerando também as exigências do mundo acadêmico do qual fazem parte e as futuras relações de trabalho das quais poderão participar.

Observa-se que apesar da análise de necessidades parecer uma ação essencial, tanto para a educação geral como para a educação profissional, tal procedimento não vem recebendo a devida atenção, conforme alerta Augusto-Navarro (2008, p. 118). Segundo a autora, muitas vezes o que é feito é uma avaliação do que o aluno sabe (conhecimento linguístico) daquilo que é desejado, o que não é suficiente para orientar a elaboração de um curso de LINFE. Considerando essa informação, pretende-se analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes da pesquisa, verificando se as necessidades colocadas por eles vão ao encontro do que é sugerido pelos documentos oficiais⁷⁵ e pelos professores da área técnica⁷⁶.

Além disso, busca-se analisar se os alunos têm consciência de suas necessidades em relação à aprendizagem de espanhol. De acordo Augusto-Navarro (op.cit., p. 121), quando o aprendiz tem consciência de suas necessidades ele passa a compreender até que ponto é possível combiná-las com seus interesses, o que pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo em um curso de LINFE.

Sendo assim, são apresentados os dados obtidos por meio do Questionário I e das Entrevistas I e II⁷⁷. Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1998) salientam a relevância de se utilizar mais de um método para a obtenção de dados em uma análise de necessidades. Além disso, considerando que muitos autores, entre eles Ramos, Lima-Lopes, Gazotti-Vallim (2004, p. 21) e Augusto-Navarro (2008, p. 121), destacam a importância da análise de necessidades ser contínua, no decorrer desta investigação ocorreram quatro momentos “oficiais” de coleta de dados com os alunos participantes, conforme pode ser verificado no quadro 3.1 do capítulo 3. Ademais, em todas as aulas a professora-pesquisadora indagava aos alunos participantes sobre o andamento do curso, suas expectativas e os resultados alcançados nas aulas.

⁷⁵ Vide seção 4.1 deste capítulo.

⁷⁶ Vide seção 4.2 deste capítulo.

⁷⁷ Vide apêndices 4, 7 e 8.

Considerando o fato dos participantes da pesquisa não trabalharem (apenas 3 estão cumprindo o estágio obrigatório do curso), esta seção subdivide-se em 3 subseções. São elas:

- Necessidades relacionadas ao contexto acadêmico;
- Projeções relacionadas ao contexto acadêmico e ao mercado de trabalho; e
- Interesses relacionados à aprendizagem de espanhol.

4.3.1 Necessidades relacionadas ao contexto acadêmico

Os dados aqui apresentados visam ilustrar o que os alunos participantes colocam como necessário, em relação à aprendizagem de espanhol, para um desempenho acadêmico satisfatório no Curso Técnico em Edificações Integrado.

Inicialmente, seguem as respostas dadas à questão 4⁷⁸ do Questionário I, cujo objetivo era identificar quais são as práticas sociais em que a língua espanhola é utilizada no contexto acadêmico.

As respostas apresentadas nessa questão demonstram que a língua-alvo não está muito presente no cotidiano acadêmico dos participantes, uma vez que dos 13 aprendizes apenas 3 afirmaram utilizá-la na escola para fins acadêmicos. Vale ressaltar que as 3 alunas que deram uma resposta positiva a essa questão estão frequentando o quarto ano do Curso Técnico em Edificações Integrado, série em que são ministradas as aulas de espanhol, conforme exposto na seção 3.2.4 do capítulo 3. A seguir, são apresentadas a transcrição das justificativas dadas por elas à questão 4.

[9] “Só nas aulas da manhã.” (Kátia – 4º ano – Questionário I)

[10] “Na aula de espanhol, fazendo as tarefas.” (Flávia – 4º ano – Questionário I)

[11] “Em provas, trabalhos e atividades da disciplina.”(Tatiana – 4º ano – Questionário I)

⁷⁸ Questão 4 do Questionário I: “Você utiliza o espanhol na escola? Em que situações?”

Os excertos 9, 10 e 11, somados às respostas negativas dadas pelos demais alunos à questão 4 do Questionário I, indicam o pouco uso do espanhol para fins acadêmicos.

As respostas apresentadas à questão 5⁷⁹ do Questionário I também servem para a confirmação das respostas dadas à questão 4, pois indicam uma pouca frequência de uso da língua-alvo para fins acadêmicos por parte dos alunos participantes da pesquisa, conforme pode ser verificado na tabela 4.2 a seguir.

Tabela 4.2 – Uso do espanhol para fins acadêmicos

| Frequência Finalidade | NUNCA | RARAMENTE | AS VEZES | QUASE SEMPRE | SEMPRE |
|--|--------------|------------------|-----------------|---------------------|---------------|
| OUVIR | 2 | 8 | 3 | 0 | 0 |
| FALAR | 7 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| LER | 3 | 6 | 3 | 1 | 0 |
| ESCREVER | 8 | 2 | 3 | 0 | 0 |

A partir da tabela 4.2, compreende-se que um maior número de participantes classifica a frequência de uso da língua espanhola como sendo rara, ou quase nunca realizada. Além disso, chama atenção a indicação por grande parte dos alunos da frequência “nunca” para as habilidades de produção oral (53%) e escrita (61%) e da frequência “raramente” para as habilidades de compreensão oral (61%) e escrita (46%). A partir desses dados, infere-se que, além do uso da língua-alvo para fins acadêmicos ser mínimo, os participantes realizam mais atividades de compreensão do que de produção na língua-alvo.

Além disso, é de fundamental importância registrar que as alunas que marcaram a opção “as vezes” são as que já estão frequentando as aulas regulares de espanhol, ofertadas na matriz curricular do curso.

Somente a aluna Bárbara assinalou a finalidade “ler” com a frequência “quase sempre”. Na aula seguinte à aplicação do Questionário I, quando abordada pela professora-pesquisadora sobre o motivo pelo qual marcou essa habilidade com a frequência citada e o porquê de sua resposta negativa para a questão 4 do

⁷⁹ Questão 5 do Questionário I: “Com que frequência você utiliza o espanhol na sua área de estudos?”

questionário, a estudante justificou ler bastante coisas na internet ligadas aos estudos, mas não necessariamente às tarefas passadas pelos professores⁸⁰.

A questão 6⁸¹ do Questionário I objetivava identificar quais os tipos de textos em língua espanhola fazem parte do cotidiano dos participantes. No quadro 4.8, estão sintetizadas as respostas dadas à essa questão.

Quadro 4.8 – Uso do espanhol no cotidiano

| Questão 6 | | | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|---|-------------------------|
| “No seu dia-a-dia, o que você escuta/ fala/ lê/escreve em espanhol?” | | | | |
| Aluno | Eu escuto | Eu falo | Eu leio | Eu escrevo |
| Augusto | Filmes Músicas | Músicas | Legendas de filmes Sites da internet | Conversas pela internet |
| Amanda | Filmes | Nada | Artigos | Nada. |
| Bárbara | Músicas | Situações de brincadeira Músicas | Rótulos Artigos Revistas Letras de canções Sites de fofoca Redes sociais | Nada. |
| Breno | Músicas Filmes | Conversas com os amigos | Notícias Letras de músicas | Nada. |
| Elisa | Músicas | Nada | Nada | Nada |
| Flávia | Músicas | Nas aulas | Letras de música | Nas aulas |
| Gustavo | Músicas | Nada | Jogos on-line. | Jogos on-line. |
| Kátia | Músicas Nas aulas | Músicas Na aula. | Livro didático de espanhol Internet. | Na aulas. |
| Mônica | Músicas Filmes | Conversas com a mãe. | Livros Sites Rótulos Facebook | Conversas pela internet |
| Mateus | Músicas Vídeos | Conversas com os amigos. | Rótulos Músicas Vídeos Textos | Nada. |
| Raul | Músicas Filmes | Nada | Filmes | Nada |
| Talita | Músicas | Conversas com os amigos. | Rótulos Músicas | Nada |
| Tatiana | Músicas Vídeos Nas aulas. | Nas aulas | Textos Músicas | Na aula |

⁸⁰ Dado retirado das notas de campo da professora-pesquisadora referentes ao dia 12 de março de 2013.

⁸¹ Questão 6 do Questionário I: “No seu dia-a-dia, o que você escuta/fala/lê/escreve em espanhol?”

O quadro apresentado contribui para a confirmação da pouca frequência dos participantes da pesquisa em situações comunicativas na língua-alvo, destacando-se a presença de músicas e de filmes no cotidiano desses alunos.

Direcionando a análise para o uso do espanhol no contexto escolar do qual esses alunos fazem parte, com o intuito de confirmar, ou não, os dados levantados sobre a frequência de uso da língua espanhola para fins acadêmicos (vide tabela 4.2), na Entrevista I foram feitas as seguintes perguntas:

- Pergunta 4: “Os professores do seu curso já indicaram algum material didático em língua espanhola?”
- Pergunta 10: “As aulas do curso de extensão de espanhol estão auxiliando você no seu curso técnico integrado?”

A seguir, no quadro 4.9 são transcritos alguns fragmentos da Entrevista I, significativos para esta investigação.

Quadro 4.9 – Respostas dadas à pergunta 4 da Entrevista I

| Série | Pergunta 4 “Os professores do seu curso já indicaram algum material didático em língua espanhola?” |
|---------------------|---|
| Segundo Ano | <p>[12] “Já. O professor Leônidas⁸² pediu pra gente fazer os layer de um projeto e acabou que o site que ele indicou era em espanhol. Aí acabou que algumas coisas que estavam lá nós já tínhamos visto aqui no curso.” (Augusto)</p> <p>[13] “O professor Leônidas passou um site que tinha coisas em inglês e em espanhol.”(Bárbara)</p> <p>[14] “Tive um de desenho que ele pediu pra gente identificar as partes de um edifício e tinha os cômodos, as partes eram em espanhol.” (Elisa)</p> <p>[15] “Assim, indicar, indicar, não diretamente. Tipo, minha sala fez um trabalho, que tá até colado na parede aqui debaixo, que eram as plantas baixas, que o professor pediu para a gente desenhar pra gente distinguir cada coisa: parede, janela e tal. Aí o site que ele passou, ele não falou nada a respeito disso, era em espanhol.” (Mateus)</p> |
| Terceiro Ano | <p>[16] “Já. Acho que em história e sociologia. Eu uso mais língua espanhola na minha pesquisa com a Margarida⁸³. Eu assisto filmes que abrangem (+) tratam de gênero. Os filmes são em espanhol com legenda em português.” (Amanda⁸⁴)</p> <p>[17] “Não que eu me lembre. Ah (+) na última aula de português a professora passou um documentário com legenda em espanhol. Chama ‘Janela da Alma’ é sobre o</p> |

⁸² Leônidas: pseudônimo utilizado para preservar a identidade do professor citado.

⁸³ Margarida: pseudônimo utilizado para preservar a identidade da professora citada.

⁸⁴ Vale registrar que, ao responder à questão 10, Amanda se lembrou de mais uma professora que passou um filme em espanhol, conforme pode ser visto no excerto 30 do quadro 4.10.

| | |
|-------------------|--|
| | <p>'Ensaio sobre a cegueira"'. (Mônica)</p> <p>[18] "Não. Só em inglês. O professor de Mecânica dos Solos indicou um livro em inglês que a Mônica tá até traduzindo, ele pediu pra ela traduzir." (Raul)</p> |
| Quarto Ano | <p>[19] "O professor Lourenço passou as normas da ABNT." (Kátia)</p> <p>[20] "Só na aula de espanhol mesmo." (Tatiana)</p> |

A partir dos excertos elucidados, constata-se que 66% dos entrevistados citam a indicação e/ou utilização de materiais didáticos em espanhol por parte dos professores do curso técnico em edificações integrado. Porém, observa-se que os materiais mencionados são utilizados em situações esporádicas, tais como:

- 1) produzir plantas baixas de projetos retirados de um site em espanhol (excertos 12 a 15);
- 2) assistir a filmes com áudio ou legenda em espanhol (excertos 16 e 18);
- 3) consultar normas técnicas (excerto 19); e
- 4) utilizar a língua-alvo nas aulas da própria disciplina (excerto 20).

Compreende-se que a fala de Raul (excerto 18) é significativa, pois apesar desse participante dizer que não tinha recebido a indicação de materiais didáticos em espanhol, ele aponta que um de seus professores da área técnica indicou a leitura de um livro em inglês. Diante desse fato, cabe salientar a relevância de mais investigações sobre as necessidades em relação à aprendizagem da língua inglesa (também ofertada pela instituição) dos participantes, uma vez que as necessidades identificadas nesta pesquisa podem coincidir, ou não, com o que esses alunos consideram necessário no tange ao aprendizado de outras LEs.

Além disso, é evidente a crença de Raul sobre a produção científica da sua área de estudo em LE.

[21] Raul: "[...] Eu sempre achei que o inglês tava englobado em tudo."

Professora-pesquisadora: "Ahn, Não Entendi."

Raul: "O inglês, eu sempre achei que o inglês era mais usado, em geral."

Professora- pesquisadora: "Na área?"

Raul: "Não só na construção civil, mas em todas as áreas. Eu não consegui estabelecer um paralelo entre espanhol e construção civil."

O fragmento 21 alerta para a necessidade de um trabalho de conscientização acerca da relevância de se saber outras LEs, além da língua inglesa. Não se deseja negar aqui a importância do inglês no que diz respeito à produção científica das diversas áreas do conhecimento, pois é indubitável que o inglês é uma língua internacional⁸⁵ no cenário global. Sua ampla utilização em diversas áreas, tais como o comércio, a ciência, a tecnologia, as comunicações, entre outras, faz com que seja classificada como a primeira língua global ou mundial (TRASK, 2004, p. 168), o que significa dizer que a língua inglesa possui atualmente o status de “única língua oficial, língua co-oficial, língua reconhecida como a principal língua estrangeira” em praticamente em todos os países.

Porém, voltando à fala de Raul, reproduzida no excerto 21, apresenta-se como coerente a necessidade de que o processo de ensino – aprendizagem das LEs em contextos de educação profissional seja realizado de forma interdisciplinar. Assim, os aprendizes poderão perceber, como sugere Almeida Filho (2008, p. 224-225), que aprender uma LE pode ser ainda mais proveitoso, já que é possível estudá-la enquanto se aprende os assuntos do curso.

Sobre essa possibilidade levantada pelo autor, os participantes da pesquisa, quando questionados sobre como avaliam uma proposta de trabalho interdisciplinar entre os professores de espanhol e os professores da área técnica (Pergunta 16⁸⁶ da Entrevista I), mostraram-se favoráveis ao desenvolvimento dessas estratégias de ensino, conforme pode ser verificado nos excertos a seguir.

[22] “As vezes ia ser bom. Por exemplo: tem uma matéria técnica que a gente está aprendendo, por exemplo topografia, as vezes a gente tá entendendo em português aí trazer para o espanhol ajudaria, porque é uma coisa que a gente já está aprendendo.” (Mateus – 2º ano – Entrevista I)

[23] “Sim. Porque você pode estudar para as matérias deles ao mesmo tempo.” (Mônica – 3º ano – Entrevista I)

[24] “Sim. Porque aprofunda o conhecimento da matéria dele e na matéria de espanhol. Só tem a somar.” (Breno – 3º ano – Entrevista I)

⁸⁵ Para maiores informações sobre conceitos de língua sugere-se o acesso a página eletrônica do Projeto GLOSSA-LA: <www.glossario.sala.org.br>.

⁸⁶ Pergunta 16 da Entrevista I: “Como você avalia uma proposta de trabalho interdisciplinar entre o professor de espanhol e os professores da área técnica?”

Alguns alunos citaram durante a Entrevista I algumas disciplinas técnicas com as quais esse trabalho interdisciplinar poderia ser realizado. Dentre elas, as mais citadas foram: Tecnologias das Construções, Mecânica dos solos, Desenho Básico e Desenho Arquitetônico e Desenho Auxiliado por Computador.

Na procura por mais dados para a confirmação, ou não, do uso esporádico da língua espanhola para fins acadêmicos pelos participantes da pesquisa, são transcritos, no quadro 4.10, alguns fragmentos da Entrevista I, considerados relevantes para a análise.

Quadro 4.10 – Respostas dadas à pergunta 10 da Entrevista I

| Série | Pergunta 10 “As aulas do curso de extensão de espanhol estão auxiliando você no seu curso?” |
|---------------------|---|
| Segundo Ano | <p>[25] “Assim, até agora só naquele momento.”⁸⁷ (Augusto)</p> <p>[26] “Ajudam, no espanhol porque aqui eu vou aprender as coisas antes do que no quarto ano, e também na área específica também porque eu vou saber os materiais, assim, as coisas da construção mesmo em outra língua. E até nome de coisas que eu não conhecia e acabei descobrindo aqui.” (Bárbara)</p> <p>[27] “Sim. Como eu já havia dito, me ajudou no trabalho do professor Leônidas.” (Elisa)</p> <p>[28] “Não, porque eu não tô usando espanhol em nada ainda.” (Gustavo)</p> <p>[29] “Até agora (+) não, até o momento não. Só naquele exemplo que eu te falei do projeto, que tinha, por exemplo, cochera e eu sabia o que queria dizer, né, naquela planta lá.” (Mateus)</p> |
| Terceiro Ano | <p>[30] “Sim. Eh (+) Ah sim, a Melissa⁸⁸ mesmo tinha passado um vídeo em espanhol, algumas partes estavam em espanhol. Daí dá pra entender quando eles começam a falar. Eh (+) também não sei se entra nessa área do curso assim (+), mas eu tava agora nesse congresso, aí as pessoas começaram a falar em espanhol lá e minha cabeça já estava meio adaptada. Aí eu me perguntei assim: Nossa! Se antes de eu começar o curso de espanhol eu já tivesse ouvido isso eu não ia entender tanta coisa como eu entendi agora. E esse curso já preparou minha cabeça pra receber isso. Mesmo que eu não entenda a palavra em si mas consigo entender o contexto.” (Amanda)</p> <p>[31] “Nas matérias desse ano ainda não consegui. Eu acho que seria interessante fazer uma ligação com as aulas de HST, porque é uma aula que tem mais texto. As matérias desse ano têm muita matemática. E também eu acho que mecânica dos solos, porque tem muito conteúdo. Buscar artigos em espanhol sobre essas disciplinas seria interessante.” (Breno)</p> <p>[32] “Não, porque eu não tenho contato com o espanhol no curso técnico.” (Mônica)</p> <p>[33] “ Ainda não vi nada diretamente relacionado, porque acaba que a gente não usa o</p> |

⁸⁷ Aqui o aluno faz referência ao episódio da aula do professor Leônidas, transcrito anteriormente.

⁸⁸ Melissa: pseudônimo utilizado para preservar a identidade da professora citada.

| | |
|-------------------|---|
| | espanhol nas matérias do curso que a gente faz de manhã.” (Raul) [34] “Ainda não, porque eu ainda não tenho nada em espanhol. Até porque eu só tenho inglês esse ano.” (Talita) |
| Quarto Ano | [35] “No escritório, quando preciso pesquisar sobre normas técnicas, aparece muito vocabulário em língua estrangeira, inglês e espanhol. E nas aulas de espanhol, porque acabam servindo de reforço da matéria.” (Kátia) [36] “Nas aulas de espanhol sim, mas na parte técnica não tem nenhum professor que passa alguma coisa em espanhol.” (Tatiana) |

A partir dos fragmentos transcritos compreende-se que apesar do curso de extensão *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!* buscar trabalhar assuntos ligados à área de estudo dos alunos, os participantes utilizam esporadicamente o que aprendem nas aulas do curso de extensão no Curso Técnico em Edificações Integrado. Com isso, foi constatado que a língua espanhola é realmente pouco utilizada no contexto acadêmico desses alunos, o que dificulta a identificação das necessidades acadêmicas em relação à aprendizagem de espanhol desses participantes.

Essa afirmação, inicialmente, parece “desorientar”, o percurso da presente pesquisa. Porém, ela traz uma “reorientação” para a investigação.

A partir do modelo OGEL (ALMEIDA FILHO, 2013 [1993]), apresentado na seção 2.1, é possível entender que, além das necessidades, existem as projeções, os interesses e as fantasias em relação ao processo de ensino – aprendizagem de uma língua-alvo. O autor (op.cit., 19) destaca que em alguns casos, devido à faixa etária dos participantes, pode haver uma dificuldade em se estabelecer as necessidades de fato dos aprendizes. Com isso, infere-se que não foi possível identificar nesta pesquisa as necessidades acadêmicas relacionadas à aprendizagem da língua espanhola dos participantes devido à faixa etária deles (15 a 18 anos) e à pouca frequência de uso dessa língua feita por parte dos alunos em atividades escolares, como elucidado anteriormente. Mesmo assim, é possível afirmar, a partir da análise dos dados coletados, que ao falar de suas necessidades, os participantes apontam, na verdade, suas projeções em relação à aprendizagem de espanhol.

Sendo assim, a análise das projeções acadêmicas e das projeções profissionais colocadas pelos participantes parece ser uma forma de compreender

como o processo de ensino – aprendizagem da língua-alvo pode ser realizado atendendo às projeções apontadas.

Diante do exposto, essas projeções são apresentadas a seguir.

4.3.2 Projeções relacionadas à vida acadêmica e ao mercado de trabalho

Para a identificação das projeções dos participantes em relação à aprendizagem de espanhol foram utilizados os dados obtidos por meio das respostas dadas à questão 7⁸⁹ do Questionário I e à pergunta 5⁹⁰ da Entrevista I.

A partir da tabulação dos dados, apresentada no quadro 4.11, busca-se elencar os principais motivos apontados pelos participantes para a candidatura a uma vaga do curso de extensão *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!*, ofertado pela professora-pesquisadora. Ao mesmo tempo, objetiva-se identificar quais as projeções acadêmicas e as projeções profissionais em relação à aprendizagem da língua espanhola.

Quadro 4.11 – Respostas dadas à questão 7 (Questionário I) e à pergunta 5 (Entrevista I)

| A L U N O | Questão 7 Quais os motivos que levaram você a se candidatar a uma vaga do curso de espanhol básico para a área de Construção Civil? | Pergunta 5 Por que você se candidatou a uma vaga do curso de extensão de espanhol? | Síntese dos motivos |
|---------------------------------|--|---|--|
| A U G U S T O | [37] “Aprender sobre o meu curso em outra língua ⁹¹ , estudar para o vestibular e melhorar o currículo.” | [38] “Eu gosto de espanhol e (...) acho que o quanto você puder acrescentar pra sua profissão , acho melhor.(...) Eu acho que ia me ajudar aprender uma língua, assim (+) sobre o curso que eu estava fazendo , sobre a profissão que eu ia ter. Então eu achei importante. Aí eu pensei no quesito de trabalhar fora , essas coisas.” | Aprender sobre a área de atuação em LE; Vestibular; Currículo; Gosto pela língua; Oportunidades de trabalho. |
| A M | [39] “Primeiramente foi por uma cobrança dos vestibulares em | [40] “Primeiro ponto: vestibular . Eh (+) preparação para o vestibular, porque tem | Vestibular Oportunidade de |

⁸⁹ Questão 7 do Questionário I: “Quais foram os motivos que levaram você a se candidatar a uma vaga do curso de espanhol básico para a área de construção civil?”

⁹⁰ Pergunta 5 da Entrevista I: “Por que você se candidatou a uma vaga do curso de extensão de espanhol?”

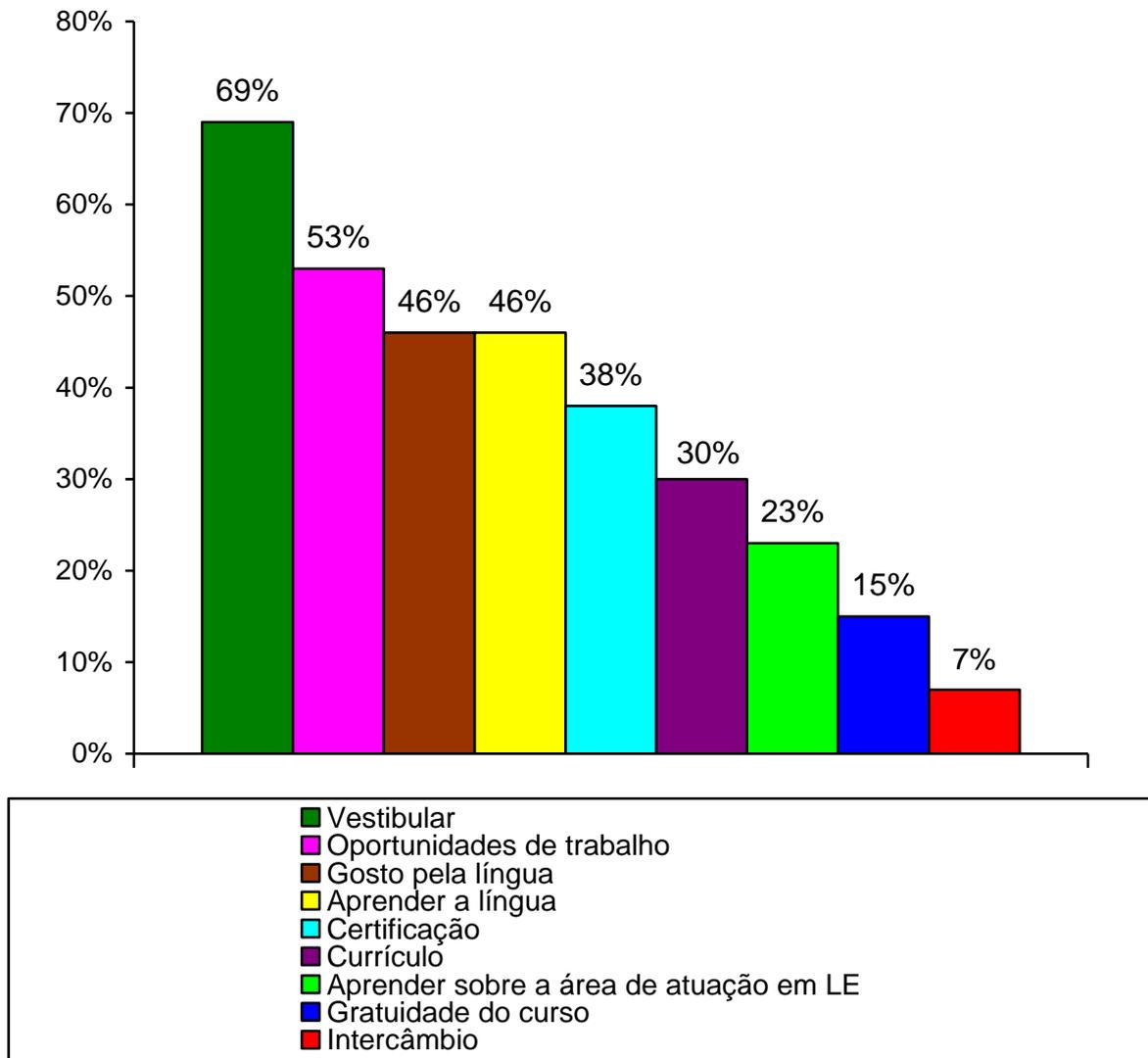
⁹¹ Todos os grifos feitos neste quadro são da professora-pesquisadora.

| | | | |
|---------------------------------|---|---|--|
| A N D A | línguas estrangeiras e também porque acho o espanhol uma língua muito divertida e razoavelmente fácil de compreender. Se eu atuar na área espero ter que conversar muitas coisas em espanhol.” | inglês e espanhol, e espanhol é mais (*)[...] e eu gosto de estudar. Eu iniciei mesmo pelo primeiro ponto do vestibular, pra conhecer o espanhol porque parecia ser legal, pra conhecer essa língua, por ser uma língua diferente, e terceiro para acrescentar também porque ele vale como certificado [...], acrescentar mais ao currículo porque a minha carga horária complementar já tá passando já. Acrescentar ao currículo e como forma de conhecimento.” | trabalho; Aprender a língua; Certificação; Currículo. |
| B R E N O | [41] “Para ter conhecimento para os vestibulares, futuro trabalho e etc.” | [42] “Por ser voltado pro curso de edificações , que é uma área que eu pretendo continuar, e porque eu gosto de espanhol. ” | Vestibular; Oportunidades de trabalho; Aprender sobre a área de atuação em LE; Gosto pela língua. |
| B Á R B A R A | [43] “Para uma melhor compreensão da língua . Para melhorar o meu currículo . Para provas de concursos e vestibulares. ” | [44] “Não foi pelas horas complementares. (risos) Eu me candidatei porque eu achei interessante, eu sempre quis fazer um curso de língua estrangeira e fora eu não tive oportunidade de fazer ainda por causa do preço e tal. Mas eu vou tentar fazer para melhorar o meu currículo . Como é para área de construção, às vezes chama mais atenção para as empresas.” | Aprender a língua; Currículo; Vestibulares e concursos; Gratuidade do curso. |
| E L I S A | [45] “Aprender a língua para o vestibular e futuras oportunidades de emprego. ” | [46] “Porque eu pensei assim: espanhol ou inglês ?Porque eu pensei no inglês no Pronatec, só que aí eu não gostava do inglês e eu tinha perdido as inscrições. Aí quando eu vi o espanhol, que você foi lá na sala, falei: Ah, então é agora! Aí eu peguei e me candidatei, além das 60 horas. ” | Vestibular; Oportunidade de trabalho; Aprender a língua; Certificação. |
| F L Á V I A | [47] “Além de ter mais uma certificação , é mais um aprendizado.” | A aluna não compareceu à Entrevista I. | Certificação. |
| G U S T A V O | [48] “Além das 60 horas , eu também entrei porque quero aprender pelo menos a entender outras pessoas que falam espanhol.” | [49] “Porque eu gosto de espanhol . Porque eu tava usando muito espanhol e tava interessado em falar e entender . [...] é que tem jogos que eu jogo com o mundo todo, aí eu falo com pessoas em inglês e em espanhol. ” | Certificação; Aprender a língua; Gosto pela língua. |
| K Á T I A | [50] “Porque gosto de espanhol e para estudar para o vestibular. ” | [51] “Pensando no vestibular e porque eu gosto muito de espanhol. ” | Gosto pela língua; vestibular. |
| M Ô N | [52] “Porque eu adoro tentar aprender novas línguas , e eu quero todas as oportunidades! E | [53] “Porque eu gosto de aprender a falar línguas diferentes e porque era de graça . E porque é chique falar em | Aprender a língua; gratuidade do |

| | | | |
|---------------------------------|--|---|---|
| I C A | é de graça! ” | espanhol. (risos) (...) quando uma pessoa fala outra língua rapidinho, tipo o espanhol, é bonitinho. ” | curso. |
| M A T E U S | [54] “O fato de hoje em dia aprender uma língua estrangeira ser muito importante para o mercado de trabalho e pela comunicação universal. Além das horas complementares. ” | [55] “Além das horas (risos), que são necessárias e obrigatórias, também aprender outra língua é importante porque você nunca sabe quando vai precisar. (...) Se tiver alguma oferta de emprego lá fora, ou precisar ir para outro país num intercâmbio. ” | Aprender a língua; Oportunidades de trabalho; Certificação; Intercâmbio. |
| R A U L | [56] “ Vestibular e trabalho. ” | [57] “ Vestibular. ” | Vestibular; Oportunidade de trabalho. |
| T A T I A N A | [58] “Para que no futuro abra caminho para um bom emprego. Para me preparar para vestibulares, concursos e etc.” | [59] “Porque eu achei interessante, por tratar da área que eu estudo, e porque eu sempre gostei. Eu acho uma língua bonita. ” | Oportunidade de trabalho; Vestibular e concursos; Aprender sobre sua área de atuação em LE; Gosto pela língua. |
| T A L I T A | [60] “Aprender mais sempre é bom. E uma língua estrangeira no meu currículo pode me favorecer futuramente. Preparação para o vestibular. ” | [61] “Eu gosto de espanhol, seria um jeito mais fácil de eu aprender para o vestibular, por exemplo.” | Currículo; Vestibular; Gosto pela língua. |

Os excertos presentes no quadro 4.11 possibilitam a identificação de 9 categorias acerca dos motivos apresentados pelos participantes para a candidatura a uma vaga do curso de extensão de espanhol. São elas: vestibular, oportunidades de trabalho, gosto pela língua, aprender a língua, certificação, currículo, aprender sobre a área de atuação em LE, gratuidade do curso, intercâmbio. O gráfico 4.1 a seguir ilustra essas categorias com seus respectivos percentuais de citação.

Figura 4.1 – Motivos que levaram os alunos participantes a se candidatarem a uma vaga do curso de extensão



A partir da análise dos dados apresentados no quadro 4.11 e na figura 4.1, observa-se que dois propósitos se sobressaem em meio as citações dos alunos participantes: a “preparação para o vestibular” e o “aproveitamento de futuras oportunidades de trabalhos”. Além disso, verifica-se que apesar do nome do curso de extensão deixar claro seu direcionamento para a área de construção civil, esse fato não foi o principal motivo para a candidatura dos alunos a uma das vagas ofertadas, uma vez que apenas 23% dos participantes (3 alunos) indicaram em sua justificativa que se inscreveram com o intuito de aprender sobre a área de atuação em LE. Diante desses dados, infere-se que “estudar LEs para o vestibular” representa uma projeção acadêmica dos participantes da pesquisa, assim como

“estudar LEs visando futuras oportunidades de trabalho” coloca-se como uma projeção profissional desses alunos.

Foi constatado que a categoria “currículo”, citada por 30% dos participantes (4 alunos) relaciona-se diretamente com a categoria “oportunidades de trabalho”, uma vez que um bom currículo pode favorecer a conquista de boas vagas de emprego.

Considerando que a análise das projeções dos participantes em relação à aprendizagem da língua espanhola elucidou duas preocupações bastante significativas para os participantes, a preparação para o vestibular e o aproveitamento de futuras oportunidades de trabalho, são apresentadas a seguir algumas considerações sobre como compreende-se a contribuição da metodologia de LINFE para o alcance desses propósitos.

4.3.2.1 A projeção acadêmica “vestibular”

Os dados desta investigação indicam que propostas de cursos de extensão de LEs voltados para o vestibular são válidas para o contexto da pesquisa, pois apesar de estarem em um curso profissional, muitos alunos visam continuar a vida acadêmica em uma universidade. Para os estudantes participantes da pesquisa, tais propostas são relevantes, uma vez que poderiam também atender aos alunos dos demais cursos técnicos, que não puderam participar do curso de extensão ofertado pela professora- pesquisadora, já que um dos pré-requisitos para a inscrição era ser aluno da área de construção civil. Os excertos a seguir sustentam essas afirmações.

[62] “[...] acho que o espanhol pra prova, porque geralmente é o que os alunos mais usam, por exemplo no Enem, no PAS, essas provas de vestibulares que ajudam a entrar na universidade porque as vezes é (+) o único e o principal lugar que vamos precisar do espanhol mesmo. Eu acho que é mais urgente isso.” (Mateus – 2º ano – Entrevista I)

[63] “Eu acho que poderia ser um curso para vestibular porque aí poderia abrir vagas para todos os cursos, porque é um curso muito bom e tinha pessoas que queriam fazer e não conseguiram.” (Raul – 3º ano – Entrevista I)

Como pode ser observado nos excertos [61] e [62], os estudantes acreditam que uma proposta de curso voltado para os vestibulares poderá auxiliá-los no futuro.

Um futuro que não pode ser considerado tão distante, já que cada vez mais cedo inicia-se a preparação dos alunos do ensino médio para os vestibulares seriados das universidades brasileiras, como por exemplo o PAS, da Universidade de Brasília; o PISM, da Universidade Federal de Juiz de Fora; o PS, da Universidade Federal de Santa Maria; entre outros. Além disso, algumas universidades possibilitam a participação em seus processos seletivos de alunos treineiros, interessados em saber como é a prova e quais são as habilidades cobradas pela instituição e, conseqüentemente, em avaliar o andamento de sua preparação para o vestibular.⁹² É claro que esta novidade nos processos seletivos antecipa a pressão sobre os estudantes no que tange à preparação para as provas, mas não é objetivo, neste trabalho, aprofundar nessa questão.

Diante do formato das provas de LE nos vestibulares da maioria das universidades brasileiras, em que são cobradas interpretações de textos, ao planejar um curso de LINFE voltado para a projeção acadêmica dos participantes da pesquisa, “preparação para o vestibular”, o professor de espanhol, certamente, precisará trabalhar a habilidade de compreensão escrita. Isso não significa ensinar apenas as técnicas *skimming*, *scanning*, *guessing* e *pre-questions*, mas sim fazer com que a aula de língua espanhola seja mais uma oportunidade para o aluno adquirir conhecimentos acerca do que acontece no mundo contemporâneo, possibilitando uma formação crítica e cidadã do aprendiz.

Visando atender à demanda por leitura colocada pelos documentos oficiais analisados⁹³, pelos professores da área técnica participantes⁹⁴ e pelos alunos que participaram do curso de extensão, a professora-pesquisadora trabalhou em algumas aulas do referido curso textos sobre assuntos da construção civil⁹⁵ e provas de vestibulares⁹⁶, sempre tendo em mente que o processo de ensino – aprendizagem de uma LE precisa ter como um de seus propósitos o aprendizado da língua-alvo para o exercício da cidadania, uma vez que saber uma LE permite ao aprendiz ter acesso a uma gama de conhecimentos.

⁹² Algumas universidades que permitem a inscrição de treineiros são: a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), entre outras.

⁹³ Vide seção 4.1 deste capítulo.

⁹⁴ Vide seção 4.2 deste capítulo.

⁹⁵ Vide apêndices 9 e 10.

⁹⁶ Vide apêndice 11.

4.3.2.2 A projeção profissional “oportunidades de trabalho”

Acerca da projeção profissional identificada, “oportunidades de trabalho”, a pergunta 1⁹⁷ da Entrevista II possibilitou a identificação de algumas ações consideradas pelos participantes como possíveis tarefas a serem desempenhadas por eles, caso exerçam a profissão de técnico em edificações, conforme pode ser verificado nos excertos a seguir.

[64] “Pelo que eu estava pesquisando, o técnico em edificações praticamente faz tudo, ele faz cálculo, ele faz planta baixa, ele faz a noção da estrutura toda. Praticamente a única coisa que ele não pode fazer é assinar a obra porque é um limite de até 80 metros quadrados, que é um espaço muito pequenininho. [...] ele ainda ajuda o engenheiro a executar.” (Mateus – 2º ano – Entrevista II)

[65] “Ele pode supervisionar a obra, supervisionar os materiais, o concreto, verificar o traço, se o traço está correto.” (Breno – 3º ano – Entrevista II)

[66] “Ele pode fazer pequenos desenhos de até oitenta metros quadrados. [...] A interpretação dos projetos também fica (+) muitas vezes pode ficar a cargo do técnico.”⁹⁸ (Amanda – 3º ano – Entrevista II)

[67] “Auxiliar o engenheiro no trabalho dele. Seria algum problema na obra que ele não poderia estar no momento, o técnico em edificações ganha dele a autonomia para cuidar daquele problema.” (Tatiana – 4º ano – Entrevista II)

[68] “Em uma empresa, na parte de segurança do trabalho. A pessoa fica responsável por essa parte (...) sempre atenta quanto aos materiais, se o pessoal está com os equipamentos certos, todos os EPIs⁹⁹.” (Flávia – 4º ano – Entrevista II)

Nota-se que as funções elencadas pelos participantes são bem práticas e que os excertos transcritos realçam o uso da fala em possíveis ambientes de trabalho do técnico em edificações, tais como o escritório de um engenheiro, o local onde uma obra está sendo realizada, entre outros.

Além disso, a partir das respostas dadas à pergunta 2¹⁰⁰ da Entrevista II, constata-se que 100% dos alunos que participaram da segunda entrevista (10

⁹⁷ Pergunta 1 da Entrevista II: “Quais são as funções que um técnico em edificações pode desempenhar?”

⁹⁸ Vide apêndice 14.

⁹⁹ EPI: Equipamento de Proteção individual.

¹⁰⁰ Pergunta 2 da Entrevista I: “Pensando em um curso de línguas voltado para a construção civil, quais habilidades linguísticas você acredita que precisam ser trabalhadas? Por quê?”

alunos) consideram ser importante o trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral em um curso de espanhol voltado para a área de construção civil, conforme elucidado nos fragmentos a seguir.

[69] “ Fala e escuta, porque na construção civil as coisas são mais práticas. Então não se escreve muito e nem (+) lê muitas coisas, nem escreve muito. Leitura mesmo é mais os projetos, são símbolos e tal.” (Amanda – 3º ano – Entrevista II)

[70] “Ele tem que ter lábia. [...] Porque se ele consegue, se ele falar bem, consegue convencer o cliente.” (Raul – 3º ano – Entrevista II)

[71] “[...] pra dar dica pro carinha que quer fazer¹⁰¹. [...] Porque ele tem que escutar o engenheiro.” (Mônica – 3º ano – Entrevista II)

Apesar de 100% dos entrevistados reconhecer a importância das habilidades de produção e compreensão oral para o trabalho do técnico em edificações, cabe registrar que alguns participantes consideram de grande utilidade para essa profissão saber todas as habilidades. O excerto a seguir ilustra tal afirmação.

[72] “Eu acho que o técnico em edificações precisa mais ler, escrever e falar também. Eu acho que é um pouco de tudo porque ele faz muita coisa. (Mateus – 2º ano – Entrevista II)

Compreende-se que como estão sendo discutidas projeções em relação à aprendizagem de espanhol, e como os participantes da pesquisa ainda não estão trabalhando, conseqüentemente, não estão desempenhando funções específicas, o processo de identificação do que deve ser trabalhado em um curso de línguas defronta-se com algumas generalizações, como a apresentada pelo aluno Mateus no fragmento [72], transcrito anteriormente.

Os dados obtidos sobre as funções que o egresso do Curso Técnico em Edificações Integrado pode vir a exercer indicam, no que tange ao processo de ensino – aprendizagem da língua espanhola dos participantes da pesquisa, a execução de um trabalho focado nas habilidades de produção e compreensão oral, já que no dia-a-dia de um profissional dessa área podem ocorrer várias situações

¹⁰¹ A aluna refere-se a uma possível situação de trabalho do técnico em edificações em que ele conversa com um cliente sobre um projeto.

comunicativas que demandem o uso dessas habilidades, conforme elucidado nos excertos apresentados anteriormente.

Para exemplificar como foram trabalhadas as habilidades de compreensão e de produção oral dos alunos participantes da pesquisa durante o curso de extensão, cita-se a ocorrência de um seminário sobre a situação das obras dos estádios que serão utilizados na copa 2014¹⁰², em que os aprendizes apresentaram informações da cidade e da situação da obra. Além disso, foi proposto um trabalho de tradução de um roteiro de entrevista do cliente¹⁰³, utilizado na disciplina “*Tecnologia das Construções*” pelo professor Laerte, repassado a professora-pesquisadora pelo aluno Raul. Além de traduzir esse roteiro para a língua espanhola, os estudantes simularam um encontro entre um profissional da área e um cliente que desejava construir uma casa, e ainda fizeram a planta¹⁰⁴ da construção solicitada pelo cliente. Compreende-se que essas atividades aproximam-se da ideia de língua “como ação social entre pessoas reais ‘estudando’ língua enquanto aprendem tecnologia ou suas manifestações na vida contemporânea” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 224).

A seguir, pretende-se identificar quais são os interesses em relação à aprendizagem de espanhol dos alunos participantes da pesquisa, e observar até que ponto seus desejos aproximam-se, ou não, das projeções acadêmicas e profissionais levantadas nesta análise.

4.3.3 Interesses dos alunos participantes em relação à aprendizagem de espanhol

Observou-se na subseção 4.3.2 que grande parte dos alunos participantes da pesquisa (69%) aponta o vestibular como principal motivo para a inscrição no curso de extensão. Porém, não se pode deixar de encarar as demais respostas como indicadores de alguns interesses, não necessariamente ligados à vida acadêmica e/ou à carreira profissional, em relação à aprendizagem de línguas. De acordo com Augusto-Navarro (2008, p.121), “necessidades e interesses são fenômenos distintos e podem ou não estar integrados”. Partindo desse pressuposto, nesta seção, a análise será direcionada para a compreensão do que significa “aprender a língua” e “gostar da língua” para os estudantes, uma vez que essas categorias foram

¹⁰² Vide apêndice 12.

¹⁰³ Vide apêndice 13.

¹⁰⁴ Ver anexo 3.

apresentadas por 46% dos entrevistados como justificativa para a inscrição no curso de extensão.

Para isso, são utilizadas as respostas dadas às perguntas 8¹⁰⁵ da Entrevista I, as quais indicam que o uso de músicas como sendo um dos melhores momentos das aulas do curso de extensão. De acordo com os alunos participantes, as músicas permitem uma descontração e um uso da língua-alvo sem a preocupação com alguns possíveis erros, o que pode ser confirmado nos excertos que seguem.

[73] “As músicas. Eu adoro música. A língua, tipo assim, o sotaque, assim sabe (+), e é mais divertido as músicas. (Bárbara – 2º ano – Entrevista I)

[74] “Música. Porque é o momento que a gente descontraí e também é o momento que a gente não tem vergonha de errar.” (Amanda – 3º ano – Entrevista I)

[75] “O de cantar, porque é legal você vê todo mundo participando, todo mundo cantando. É uma forma de todo mundo aprender de um jeito divertido. Eu acho que todo mundo gosta disso: aprender de uma forma divertida.” (Talita – 3º ano – Entrevista I)

[76] “As mosquinhas, ficar escrevendo, vir à tarde na escola.” (Mônica – 3º ano – Entrevista I)

[77] “Eu gosto dos trabalhos em grupo e das músicas porque interagimos mais.” (Kátia – 4º ano – Entrevista I)

Esses fragmentos indicam o interesse por aprender a falar a língua espanhola e como o uso de músicas pode facilitar esse processo, pois os alunos aprendem de uma maneira prazerosa. A música está presente na vida dos adolescentes e conhecer uma nova língua a partir de músicas, favorece não só a aprendizagem da língua em si, mas também de aspectos culturais presentes nos estilos musicais de cada povo.

Além disso, observa-se que o gosto pelas músicas estudadas no curso, exposto nos excertos 73 a 77, sinaliza que “aprender a língua”, fator motivacional para 46% dos participantes, representa, na verdade, um interesse em aprender a falar a língua-alvo. Já o “gosto pela língua” pode estar relacionado à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola.

¹⁰⁵ Pergunta 8 da Entrevista I: “O que você mais gosta no curso de extensão? Por quê?”

Ainda na busca pela identificação dos interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola dos alunos participantes, foi feita a pergunta 11¹⁰⁶ da Entrevista I aos alunos participantes com o intuito de identificar se, apesar do curso de extensão de espanhol tratar de assuntos voltados para construção civil, os estudantes tinham outros interesses relacionados à aprendizagem do espanhol. No quadro 4.12, são expostos alguns fragmentos utilizados na análise acerca dos interesses dos alunos participantes.

Quadro 4.12 – Respostas dadas à pergunta 11 da Entrevista I

| Aluno | Pergunta 11 “Até agora tratamos sobre temas da construção civil durante as aulas do curso de extensão. Neste último mês de aulas, o que você gostaria de estudar? Quais são os seus interesses?” | Síntese dos interesses |
|----------------|--|---|
| Augusto | [78] “Eu não sei assim (+). O que passou está dentro do que eu esperava.” | Espanhol para construção civil. |
| Amanda | [79] “Se eu pudesse escolher [...] eu escolheria (+) que eu me cobrasse mais pra falar, que tivesse um incentivo maior pra fala, atividades que envolvesse mais a fala, a pronúncia, os sotaques.” | Aprender a falar. |
| Bárbara | [80] “Como o curso é voltado para a construção civil, aprender as diferentes culturas, como a senhora mostrou lá nas casas victorianas ¹⁰⁷ ,[...] aí pode ter na Argentina outros tipos de construção. Aprender mais palavras também. | Espanhol para construção civil. Aprender culturas. Vocabulário. |
| Breno | [81] “Ah eu acho que seria interessante a gente estudar um pouco da cultura da Espanha. Eu gosto muito da Argentina [...] Pode até permanecer com o tema da construção civil, tipo ver os tipos de construção dos países.” | Espanhol para construção civil. Aprender culturas. |
| Elisa | [82] “Assuntos que mais caem no vestibular.” | Vestibular |
| Flávia | Não compareceu à entrevista. | — |
| Gustavo | [83] “Eu queria o espanhol normal, sem ser da construção civil. Aprender mais a falar, a dialogar.” | Espanhol geral Aprender a falar |
| Kátia | | Espanhol para |

¹⁰⁶ Pergunta 11 da Entrevista I: “Até agora tratamos sobre temas da construção civil durante as aulas do curso de extensão. Neste último mês de aulas, o que você gostaria de estudar? Quais são os seus interesses?”

¹⁰⁷ Vide apêndice 9.

| | | |
|----------------|---|--|
| | [84] “Ah por mim continua desse jeito, com assuntos da minha área, da construção civil.” | construção civil. |
| Mônica | [85] “Pode continuar do jeito que está indo, pode colocar um pouquinho mais de gramática.” | Espanhol para construção civil. Gramática |
| Mateus | [86] “Podia continuar igual tá [...]. O tema construção civil até que tá bom, falando [...] dos móveis, dos cômodos, dos tipos de construção tá bom. Também da parte gramatical, tipo os diálogos, tá bem feita. Assim (+) podia continuar do mesmo jeito.” | Espanhol para construção civil. |
| Raul | [87] O profissional da construção civil precisa conversar muito com o cliente, então eu acho que seria conversação. [...]Conversação e vestibular. | Aprender a falar Vestibular |
| Tatiana | [88] “Uma aula da área mesmo.” | Espanhol para construção civil |
| Talita | [89] “Eu acho que vocabulário da área.” | Espanhol para construção civil |

Os dados apresentados no quadro 4.12 mostram que, ao contrário do que aconteceu no momento da inscrição para o curso de extensão, quando a preparação para o vestibular foi apontada pela maioria dos participantes (69%) como motivo para a candidatura a uma vaga, os alunos foram se familiarizando com o modo como o curso foi conduzido, com temas relacionados à construção civil, e talvez por esse motivo 61% dos alunos afirmaram que a professora-pesquisadora deveria continuar trabalhando assuntos ligados à essa área.

Além disso, quando a cultura é citada por 2 alunos (15%) como sendo um interesse, observa-se que eles se referem ao modo como os outros povos constroem suas casas, tema tratado em uma das aulas do curso¹⁰⁸. Isso reforça o entendimento de que os participantes passaram a ter interesse pelo processo de ensino – aprendizagem da língua-alvo a partir de temas ligados à área da construção civil. Sendo assim, compreende-se que o que ocorreu foi o despertar da consciência dos alunos participantes acerca de seus interesses, bem como das projeções de suas necessidades.

Esse aguçar da consciência dos estudantes em relação às suas necessidades e aos seus interesses acerca da aprendizagem da língua espanhola

¹⁰⁸ Vide apêndice 9.

confirma a argumentação de Augusto-Navarro (2008, p. 121) sobre a relevância da consciência do aprendiz sobre suas necessidades e seus interesses no que tange à aprendizagem de LEs. No caso do curso de extensão em que esta pesquisa foi desenvolvida, o reconhecimento das demandas e dos desejos por parte dos alunos participantes possibilitou ainda mais a negociação entre a professora-pesquisadora e os aprendizes sobre os temas que seriam abordados no decorrer do curso, o que tornou o processo de ensino – aprendizagem da língua-alvo mais significativo tanto para a docente quanto para os discentes.

Sobre os interesses dos aprendizes participantes da pesquisa, observa-se um desejo por se comunicar na língua-alvo, principalmente por meio da fala. A partir disso, verifica-se uma proximidade entre as habilidades linguísticas ligadas à projeção profissional “aproveitar oportunidades de trabalhos futuras” (fala e escuta), identificadas na seção 4.3.2.2, e os interesses desses alunos em relação à aprendizagem de espanhol. Dessa forma, compreende-se que um trabalho voltado para a produção oral possa satisfazer os interesses dos discentes participantes, no que tange à aprendizagem da língua espanhola.

4.4 AVALIANDO O CURSO *¿PIEDRAS EN EL CAMINO? ¡CONSTRUYAMOS UN CASTILLO!*

Apesar do curso de extensão de espanhol ofertado pela professora-pesquisadora ter sido um projeto piloto, foi possível verificar que os alunos participantes avaliaram positivamente essa experiência, pois para muitos foi a primeira vez que participaram de um curso de espanhol.

Com respaldo nos excertos transcritos no quadro 4.13 a seguir, retirados da “*Evaluación del curso*” (Questionário II¹⁰⁹), defende-se a necessidade, com urgência, de propostas de cursos de extensão voltados para o ensino de línguas no contexto da pesquisa, visto que a carga horária regular direcionada para essas disciplinas é bem pequena, como pode ser verificado na ementa do Curso Técnico em Edificações Integrado, apresentada no quadro 3.1¹¹⁰.

¹⁰⁹ Vide apêndice 5.

¹¹⁰ Vide seção 3.2.3 do capítulo 3.

Quadro 4.13 – Avaliação do curso de extensão feita pelos alunos

| Avaliações do material utilizado no curso de extensão | Avaliações do curso de extensão em geral |
|--|--|
| <p>[90] “ Os materiais são bem formulados, com boas atividades, também a ideia da música foi bem escolhida como forma de descontração, os textos e assuntos eram curiosos e interessantes.” (Mateus – 2º ano – Questionário II)</p> <p>[91] “Senti falta de vídeos didáticos, mas atividades e textos impressos foram eficientes.” (O aluno não se identificou – Questionário II).</p> <p>[92] “Todos bem elaborados e de fácil entendimento e todos relacionados com a área da construção civil.” (O aluno não se identificou – Questionário II).</p> <p>[93] “Os materiais utilizados foram bons, pois toda aula tinha xerox, com imagens, que nos ajudava a entender melhor o que estávamos lendo.” (Talita – 3º ano – Questionário II)</p> | <p>[94] “(...) Gostei muito do curso e gostaria de continuar fazendo; a ideia de criá-lo foi genial!” (Bárbara – 2º ano – Questionário II)</p> <p>[95] “Excelência Pura! Vai me ajudar no vestibular e em meu trabalho.” (Raul – 3º ano – Questionário II)</p> <p>[96] “Foi muito bom! Além de nos ajudar com o espanhol para a construção civil, irá me ajudar no vestibular. Fico feliz por participar do curso e contribuir com a pesquisa. (O aluno não se identificou – Questionário II).</p> <p>[97] “O curso em geral foi muito bom, adquiri um bom conhecimento sobre a língua espanhola, além de HORAS COMPLEMENTARES! KKK... brincadeira, foi uma ótima experiência e dou nota 9,0, pois nada é perfeito.” (Mateus – 2º ano – Questionário II)</p> |

Observa-se que os alunos ficaram satisfeitos com os materiais utilizados no curso de extensão, bem como o curso em geral, o que é uma grande satisfação para a professora-pesquisadora, uma vez que no decorrer do curso e da pesquisa verificou-se que uma das grandes dificuldades de se trabalhar com a metodologia LINFE é a procura e elaboração de materiais que tenham relação com a área de atuação dos alunos. Esse procedimento demanda bastante tempo para o planejamento e para a preparação das aulas, pois em muitos casos o professor de línguas precisa estudar sobre uma área que não conhece, sendo de extrema relevância a troca de informações com alunos, com outros professores e com profissionais da área para a qual o curso de línguas está voltado, conforme orienta Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005), entre outros.

As críticas feitas ao curso de extensão confirmam o despertar da consciência dos aprendizes para as suas necessidades e os seus interesses em relação à aprendizagem da língua-alvo. Sendo assim, as sugestões dadas pelos estudantes, como por exemplo o excerto [91], representam uma continuidade do processo de negociação entre professor e alunos sobre os assuntos e as habilidades a serem

trabalhadas nas próximas edições do curso, e visam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto da pesquisa.

Compreende-se que o curso *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!*, teve ainda a função de sensibilizar os alunos participantes sobre o importante papel das LEs para formação acadêmica e para a carreira profissional, bem como para uma formação crítica e cidadã. Além disso, observa-se que o alunado do contexto da pesquisa tem tudo para ser “seduzido” ao aprendizado de LEs, a partir de outras propostas de cursos de extensão, uma vez que muitos estudantes de outros cursos técnicos procuraram a professora-pesquisadora no decorrer do curso de extensão para perguntar quando haveria outras edições e o que eles deveriam fazer para se candidatar.

A avaliação e as críticas feitas pelos alunos participantes e a procura de outros estudantes pelas próximas edições do curso reforçam o pensamento da professora-pesquisadora sobre a relevância de se buscar proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de LEs que atendam às necessidades e os interesses do público-alvo.

Diante dos resultados obtidos com a execução do curso de extensão, constata-se que a metodologia LINFE pode favorecer o atendimento das demandas e dos desejos de alunos da educação profissional integrada ao ensino médio.

A seguir são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 5

ACABAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo”

Vinicius de Moraes e Toquinho

Neste momento, as perguntas que orientaram esta pesquisa são retomadas, buscando respondê-las com base na análise dos dados realizada no capítulo anterior. Mais adiante, são abordadas as possíveis contribuições deste trabalho, assim como as limitações encontradas. Por fim, são apresentadas algumas sugestões de temas para pesquisas futuras.

5.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado.

Tal objetivo esteve vinculado a quatro objetivos específicos: (1) analisar a perspectiva dos documentos oficiais em relação ao processo de ensino – aprendizagem de LEs na educação profissional de nível médio; (2) compreender a visão dos professores da área técnica, participantes da pesquisa, acerca das necessidades de aprendizagem de espanhol dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado; (3) analisar a perspectiva dos alunos participantes sobre o fato do curso de extensão *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!* buscar atender suas necessidades e seus interesses em relação à aprendizagem de espanhol ; e (4) verificar como propostas de ensino de LINFE podem contribuir para o processo de ensino – aprendizagem de espanhol no contexto da pesquisa.

No intuito de alcançar esses objetivos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) A partir da perspectiva dos documentos oficiais analisados, dos professores da área técnica participantes da pesquisa e dos alunos do

curso *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!*, quais são as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem de espanhol de estudantes de um Curso Técnico em Edificações Integrado?

- 2) Como o ensino de LINFE pode contribuir para o processo de ensino – aprendizagem de espanhol no contexto da pesquisa?

Acerca da pergunta (1), a partir da análise dos seis documentos selecionados, infere-se que a sugestão dada pelos textos oficiais para o ensino de LEs vai ao encontro do que é sugerido por Almeida Filho (2008), ou seja, a busca por uma competência de uso da língua-alvo. Porém, ao reconhecerem que em muitos contextos escolares ainda não existem condições ideais para a execução de um trabalho com as LEs voltado para o que é proposto pelo autor, os documentos oficiais indicam a priorização de alguma(s) habilidade(s). Diante dessa orientação, verificou-se um direcionamento para o trabalho com a leitura, pois compreende-se que assim a escola poderá formar leitores críticos e preparados para desenvolver as outras habilidades linguísticas, se necessário.

Depreende-se que, diante da realidade da maioria das escolas brasileiras de ensino médio e de educação profissional integrada ao ensino médio, em que a carga horária destinada as LEs é pequena, os documentos oficiais apontam para um processo de ensino – aprendizagem de LEs que priorize, em um primeiro momento, a habilidade de compreensão escrita.

A análise dos dados obtidos por meio do Questionário III mostrou uma proximidade entre o que os documentos oficiais propõem para o ensino de LEs e o que os docentes da área técnica de construção civil, participantes da pesquisa, consideram ser importante para os alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado em relação à aprendizagem de LEs. Para esses docentes, o trabalho com a compreensão escrita facilita o entendimento de textos técnicos. Ademais, constatou-se que a maioria dos professores participantes avalia de forma positiva a proposta de um trabalho interdisciplinar entre os docentes da área técnica e os da área de LEs.

Já a análise dos dados obtidos por meio dos Questionários I e II e das Entrevistas I e II, respondidos pelos alunos do curso de extensão de espanhol, sinalizou uma certa dificuldade na identificação das necessidades acadêmicas e

profissionais em relação à aprendizagem de espanhol desses aprendizes. Observa-se que essa constatação está relacionada ao fato dos alunos não usarem com frequência a língua espanhola no contexto escolar, o que contribui para o não reconhecimento de suas necessidades acadêmicas em relação à aprendizagem dessa língua. Também não foi possível identificar necessidades ligadas às exigências do mercado de trabalho, uma vez que os alunos participantes ainda não atuam profissionalmente na área de construção civil, lembrando que apenas três estão cumprindo o estágio curricular obrigatório.

Porém, os anseios acadêmicos e profissionais desses estudantes permitiram identificar projeções acadêmicas e projeções profissionais em relação à aprendizagem da língua espanhola.

Compreende-se que a preocupação com o vestibular equivale a uma projeção acadêmica para a aprendizagem de espanhol, pois apesar de cursarem uma modalidade de ensino profissionalizante, os alunos participantes da pesquisa almejam estudar em universidades. Por esse motivo, reconhecem que precisam se preparar para a prova de língua estrangeira dessas instituições. Diante dessa projeção acadêmica, concluiu-se que o trabalho com a habilidade de compreensão escrita deveria ser um dos pontos a serem trabalhados nas aulas de espanhol do curso de extensão ofertado pela professora-pesquisadora, pois nos processos seletivos da maioria das universidades brasileiras são cobradas interpretações de textos em LEs. Ao mesmo tempo, observou-se que o trabalho com a leitura poderia ser uma estratégia favorável para a formação crítica e cidadã dos alunos, posto que a leitura de textos em LEs abre portas para outras fontes de conhecimento.

Os dados obtidos nesta investigação também permitiram a identificação da projeção profissional “estudar espanhol para aproveitar futuras oportunidades de trabalho”. Ao enumerarem as funções que o técnico em edificações pode exercer, os alunos participantes indicaram tarefas que dependem muito do uso das habilidades de compreensão e produção oral, seja em LM ou em LE. Isso possibilitou o planejamento de tarefas do curso de extensão direcionadas para o desenvolvimento dessas habilidades a partir de temas da construção civil, conforme elucidado na seção 4.3.2.2.

Observa-se que as aspirações acadêmicas e profissionais identificadas confirmam que a língua espanhola ainda não desempenha um papel de relevância

na rotina atual desses alunos, e que o contexto de uso mais próximo de suas realidades diz respeito a projeção acadêmica “estudar espanhol para o vestibular”.

Sobre os interesses, os dados elucidam o desejo por “aprender a falar a língua espanhola”, de produzir significados na língua-alvo, o que distancia-se da projeção acadêmica detectada, porém aproxima-se das projeções profissionais identificadas.

Considerando a avaliação do curso feita pelos alunos, apresentada na seção 4.4, compreende-se que o curso de extensão proposto pela professora-pesquisadora, conseguiu atender satisfatoriamente às projeções acadêmicas e profissionais colocadas pelos alunos participantes da pesquisa. Além disso, conclui-se que o curso ofertado encontra-se na posição 1 do *continuum* proposto por Dudley-Evans e St John (1998, p.9)¹¹¹, uma vez que foi direcionado para alunos iniciantes.

Porém, cabe registrar que todo o seu planejamento e execução foram guiados pela metodologia LINFE, ou seja, a partir das projeções acadêmicas e profissionais e dos interesses identificados, buscou-se relacionar todos os assuntos trabalhados com questões da área de estudos dos alunos participantes. Isso permitiu compreender que a metodologia LINFE pode perfeitamente orientar o trabalho com alunos do ensino técnico integrado com o ensino médio, iniciantes no estudo de LEs, conforme proposto pelos autores (op. cit., p.5).

Sendo assim, observa-se que um processo de ensino – aprendizagem de espanhol no contexto da pesquisa que trabalhe com as quatro habilidades, mas que priorize a leitura, devido à projeção acadêmica apontada pelos alunos participantes, e as habilidades de compreensão e produção oral, de acordo com as demandas da futura profissão desses aprendizes, pode ter resultados positivos com alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado.

Retomando a pergunta (2), verificou-se que é possível que o trabalho do professor de línguas na educação profissional integrada ao ensino médio tenha as suas quatro dimensões: planejamento, produção e/ou seleção de materiais didáticos, procedimentos e avaliação (ALMEIDA FILHO, 2013 [1993]), orientadas pela metodologia LINFE, tornando o processo de ensino – aprendizagem de espanhol, e das demais LEs, mais motivante para professor e alunos.

¹¹¹ Vide seção 2.4 do capítulo 2.

Durante o curso de extensão *¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo!*, observou-se que o intento de um processo de ensino – aprendizagem de língua espanhola que partisse de temas da construção civil foi bem aceito pelos alunos participantes, conforme apresentado na seção 4.4 do capítulo anterior. Por isso, considera-se favorável a ideia de se propor um material que possa servir como esqueleto a ser preenchido em cursos de LINFE (ALMEIDA FILHO, 2008), ou seja, o planejamento e a elaboração de um material base que será completado a partir das especificidades identificadas na análise de necessidades e de interesses dos aprendizes.

Diante dos resultados da pesquisa, observa-se a urgência de propostas de cursos de línguas que considerem os pressupostos da metodologia LINFE e sua relevância para o ensino das LEs na modalidade de ensino integrado ofertada nos IFs, uma vez que essa metodologia possibilita o atendimento às demandas acadêmicas e às exigências do mercado de trabalho no que diz respeito à aprendizagem de LEs.

Além disso, a importância de cursos de extensão de espanhol, bem como de outras LEs, para o contexto da pesquisa justifica-se pelas indagações feitas pelos próprios alunos da instituição sobre quando serão ofertados outros cursos de extensão de LEs e pela pequena carga horária regular direcionada a essas disciplinas. Sendo assim, os cursos de extensão baseados na metodologia LINFE são uma oportunidade para os alunos terem mais contato com as LEs e com assuntos da área técnica que estudam.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

No que tange ao contexto da pesquisa, depreende-se que a oferta do curso de extensão de espanhol contribuiu para despertar ainda mais o interesse dos alunos da instituição por aprender a língua espanhola, pois verificou-se que muitos estudantes que não participaram do curso procuraram a professora-pesquisadora para perguntar quando haveria outras edições, desta vez voltadas para os outros cursos técnicos oferecidos no *campus*. Muitos indagaram se não seria possível oferecer cursos que preparassem para o vestibular, o que reforça a projeção acadêmica identificada neste estudo.

Além disso, a realização desta investigação, possibilitou o entendimento de que a partir do levantamento das necessidades e dos interesses dos aprendizes, é possível planejar melhor o processo de ensino – aprendizagem de línguas, tornando esse processo mais motivador tanto para alunos quanto para o professor. Observa-se que a presente pesquisa elucida a relevância da análise de necessidades e de interesses em contextos de educação profissional integrada à educação básica.

Reafirma-se que há inúmeros trabalhos voltados para o ensino de inglês para fins específicos. Como exposto no capítulo 2, isso decorre da importância que a língua inglesa ganhou após a Segunda Guerra Mundial. Porém, entende-se que a metodologia LINFE pode orientar o processo de ensino – aprendizagem de outras LEs, portanto esta pesquisa estende a bibliografia referente ao ensino de LINFE e de EFE, principalmente.

Esta pesquisa contribui também para a desconstrução dos mitos e das ideias errôneas, identificados por Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008), respectivamente, acerca do significado do termo instrumental, uma vez que este refere-se, na verdade, ao ensino de línguas voltado para as necessidades e os interesses dos aprendizes, e não exclusivamente para o ensino de técnicas de leitura.

5.3 LIMITAÇÕES ENCONTRADAS

A primeira limitação identificada neste estudo foi o fato da greve nacional da educação ter atrasado a submissão e, conseqüentemente, a execução do curso de extensão ofertado pela professora-pesquisadora.

Além disso, no decorrer das aulas do curso, a professora-pesquisadora sentiu dificuldades em encontrar e/ou criar materiais didáticos que atendessem às especificidades da área de construção civil.

Outro ponto limitador da pesquisa foi o fato de não ter sido possível entrevistar um técnico em edificações que já estivesse trabalhando na área. O intuito era verificar se o que é colocado como projeções profissionais pelos alunos participantes coincidia, ou não, com o que o mercado de trabalho exige desse profissional em relação à aprendizagem de espanhol. Foi feito contato com três

profissionais da área, um aceitou participar da pesquisa, porém no dia da entrevista ele pediu para desmarcar.

5.4 SUGESTÕES DE TEMAS PARA PESQUISAS FUTURAS

Pretende-se, com este estudo, instigar o desenvolvimento de pesquisas que tenham como objetivo a busca por melhores práticas para o ensino de línguas na educação profissional.

Sendo assim, sugere-se a realização de:

- investigações sobre as necessidades e os interesses de alunos de cursos técnicos integrados de nível médio e de cursos superiores de tecnologia, já que tais modalidades de ensino estão crescendo velozmente no país;
- estudos sobre como o ensino de LINFE é abordado nos cursos de formação de professores de línguas;
- pesquisas sobre como os professores em serviço compreendem e utilizam a metodologia LINFE nos cursos de educação profissional integrada à educação básica e nos cursos superiores de tecnologia;
- investigações sobre o estado da arte do ensino de LINFE no Brasil.

Enfim, espera-se encorajar o desenvolvimento de mais pesquisas na área de LINFE, pois ainda existem muitas pedras no caminho de quem se dedica a estudar, pesquisar e/ou trabalhar com esta metodologia de ensino. Porém, espera-se que as preocupações existentes acerca do ensino de LEs na educação básica e na educação profissional brasileira sirvam para aguçar a continuidade da construção de um castelo, cujo valor é incalculável, o castelo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. *REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC, Indaiatuba*, v. 6, p.220-230, 2008.

_____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas / Edição Comemorativa – 20 anos*. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013 (Primeira edição em 1993).

ANDRADE, E. R. A. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: Algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo. In: MENDES, E.; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto, 2009, p. 93-101.

ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. Tradução de Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB*, Brasília, n.5, 2011 (Original publicado em 1963).

AUGUSTO, E. H. *Ensino Instrumental na Língua-Alvo: Uma Proposta de Ensino da Escrita de Língua de Língua Estrangeira em Ambiente Acadêmico*. 1997. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, 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 Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 117-125.

BELTRÁN, B. A. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005, p. 1109-1128.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., *Qualitative research for education: introduction to theory and methods*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. *Decreto-Lei n° 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. *Lei n°4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. *Lei n°5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. *Lei n° 6.545, de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. *Lei n°8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 22 set. 2012.

_____. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB n° 16, de 5 de outubro de 1999*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. *Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio*. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais +*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. *Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 22 set. 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008*. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. *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, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 21 de set 2012.

_____. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid=>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado*. Formosa: MEC/IFG, 2010b.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/catalogo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. *Prestação de contas ordinária anual: Relatório de gestão do exercício 2011*. Brasília: MEC/SETEC, 2012a. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10635%26Itemid%3D&ei=n8SAUqT4Jlq8kQeEoYGYDQ&usg=AFQjCNFXT_-2XiP6jIEw3tjHC4EKVlxmLA&sig2=LxkiDy751tx3EWxT5oP3yg&bvm=bv.56146854,d.eW0>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/catalogo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. *Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. [s.n.t.]. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/estatuto>>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Página eletrônica: <<http://www.redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Secretaria de educação Básica. Página eletrônica: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: _____; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. (Orgs.) *A abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 11-33.

CENTRO DE PESQUISA, RECURSOS E INFORMAÇÃO EM LINGUAGEM. Página eletrônica: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/cepril-info.php>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

CHIZZITTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLENCI Jr. A. Inovação e Comunicação: simbiose inarredável pela soberania. *REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC, Indaiatuba*, v. 6, p.280-297, 2008.

CONGRESSO NACIONAL DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS, 2., 2012, São Paulo. *Caderno de Resumos*. [s.n.t.].

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Plataforma Lattes. Busca de currículo. Página eletrônica: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>> . Acesso em: 25 jan. 2013

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

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

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.). *Research methods in language and education: Encyclopedea of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 145-152.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, p. 361-376.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Orgs.). *identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 223-225.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

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

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arned/ Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LONG, M. H. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASIN, M. A. P. C. G. *Análise de Necessidades na Disciplina de Inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial*. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, R. S. C. *Análise de Necessidades para um Curso de Espanhol no Ensino Superior Tecnológico*. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, [s.l.], n. 16, p. 2-7, 2009. Disponível em:
<http://www.fucapi.br/tec/imagens/revistas/001_ed016_educacao%20profissional_Tec.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LÍNGUAGEM. Página eletrônica: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>>. Acesso em: 10 out. 2013.

PROJETO GLOSSA. Página eletrônica: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma consideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p.21-46.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 25, n.1, p.1-29, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9463/7031>>. Acesso em: 05 fev. 2012.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 109-123.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in developing, emerging and least developed countries*. Canterbury: IATEFL, 2008, p.68-83.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; _____; FREIRE, M. M. (Orgs.). *A abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 35-45.

ROBINSON, P. *ESP (English for Specific Purposes): the Present Position*. London: Pergamon Press, 1980.

_____. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. *Parâmetros Curriculares Nacionais em Debate: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

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

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SILVA JÚNIOR, A. F. O ensino do espanhol num centro federal de educação tecnológica: articulando saberes. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n.5, p. 13-22, 2010.

STREVENS, P. After twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (Ed.). *ESP: state of the art*. Anthology Series, 21. SEAMEO Regional Language Center, 1988.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da educação profissional no Brasil. *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

THE ESPECIALIST. Página eletrônica: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp>>. Acesso em: 10 set. 2011.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Caro(a) Aluno(a),

Sou professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de **XXXXX**¹¹² (IFX), *campus XXXXXXXX*, e atualmente realizo uma pesquisa em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Meu projeto tem o título provisório de “¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! – análise das necessidades e dos interesses de alunos de um curso técnico integrado em relação à aprendizagem de Espanhol como LE”

O objetivo geral da pesquisa é analisar quais são as necessidades e os interesses de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações) em relação à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Espero que com este estudo seja possível elucidar a relevância de um ensino de línguas para fins específicos baseado na análise das necessidades e dos interesses dos aprendizes.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do email **paolla_cabral@yahoo.com.br** e do telefone (61) 83074114.

Gostaria de esclarecer que sua participação é de suma importância para a realização desse estudo e que essa pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza. Caso você seja menor de idade, é necessário que o seu responsável legal autorize a sua participação.

Obrigada.
Paolla Cabral Silva Brasil

Eu, _____, declaro que li o presente documento antes de assiná-lo e autorizo a mestranda Paolla Cabral Silva Brasil a utilizar imagens minhas produzidas durante as aulas do curso “¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil”, ministradas pela própria professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de **XXXXX**, *campus XXXXXXXX*. Concedo também o direito de uso de gravações de áudio e vídeo, respostas de questionários e de entrevistas por mim concedidas sobre as minhas necessidades e os meus interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola e sobre como o meu processo de aprendizagem dessa língua está acontecendo dentro e fora da sala de aula. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Aluno(a): _____

Sugestão de um pseudônimo a ser utilizado, se necessário: _____

Local e Data: _____

ASSINATURA: _____

Autorização do responsável

Eu, _____, declaro que li o presente documento antes de assiná-lo e autorizo o aluno _____ a participar da pesquisa realizada pela mestranda Paolla Cabral Silva Brasil.

Responsável: _____

Local e Data: _____

ASSINATURA: _____

¹¹² Nos apêndices e nos anexos apresentados, visando proteger a identidade do contexto da pesquisa, todos os termos que de alguma forma possibilitam sua identificação foram trocados pela letra X.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Paolla Cabral Silva Brasil, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de **XXXXX IFX - campus XXXXX** e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), venho por meio deste convidá-lo(a) a responder ao “QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES”, cujo objetivo é coletar dados para a minha pesquisa de mestrado.

Vale registrar que o objetivo geral da pesquisa é analisar quais são as necessidades e os interesses de alunos do curso Técnico em Edificações Integrado em relação à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Desde já, agradeço a colaboração.

Paolla Cabral Silva Brasil

Eu, _____
_____, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo à mestranda PAOLLA CABRAL SILVA BRASIL, como doação, o direito de uso dos dados coletados sobre minha situação funcional no IFX- *campus XXXXX*, sobre meu processo de aprendizagem de língua estrangeira e sobre a minha visão acerca do processo de ensino – aprendizagem da língua espanhola no curso Técnico em Edificações Integrado.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações, em congressos, em seminários, em publicações de artigos ou de periódicos e na dissertação da mestranda. Com o intuito de preservar minha identidade, escolhi um pseudônimo para constar nos trabalhos.

Sugestão de um pseudônimo a ser utilizado, se necessário: _____

XXXX, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do professor

APÊNDICE 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE XXXXX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO

1. TÍTULO

¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil.

2. CAMPUS

Campus XXXXX

3. CARGA HORÁRIA

60 horas

4. ÁREA DE ABRANGÊNCIA

Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

5. TURNO/ HORÁRIO/ DIAS DA SEMANA

Vespertino

17h às 19h - terças-feiras

17h às 19h - quintas-feiras.

6. PERÍODO DE REALIZAÇÃO

07 de março a 27 de junho de 2013.

7. PÚBLICO ALVO

Comunidade Interna: 20% das vagas (5 vagas) - Ser aluno de um curso da área de Construção Civil (Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Edificações Subsequente, Bacharelado em Construção Civil).

Comunidade externa: 80% das vagas (20 vagas) - Ser profissional da área de Construção Civil (Pedreiro, mestre do obras, sondador, técnico em edificações, engenheiro, etc.).

8. NÚMERO DE VAGAS

25 vagas (5 para comunidade interna e 20 para comunidade externa)

Obs. 1: Será aberto um edital de chamada pública. Caso o número de inscritos seja superior ao número de vagas, será realizado sorteio em sessão pública aberta a todos os candidatos.

Obs. 2: Caso as vagas externas não forem preenchidas, essas serão destinadas aos alunos dos cursos da área de Construção Civil do IFX - Campus **XXXXX**.

9. OBJETIVOS DO CURSO

O projeto de curso aqui apresentado está diretamente relacionado com a pesquisa que desenvolvo atualmente como aluna do mestrado do Programa de Pós - Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Professora Dr^a Maria Luisa Ortíz Alvarez. O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e analisar quais são as necessidades e os interesses dos estudantes e profissionais da área de Construção Civil em relação à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Inicialmente, a ideia de criar esse projeto de curso de extensão surgiu como

forma de resposta à procura dos alunos do IFX (Campus **XXXXX**) e de pessoas da comunidade externa por cursos de idiomas. Em seguida, verificou-se como essa proposta de curso seria de grande valia para a execução da coleta de dados da pesquisa de mestrado citada acima.

Vale registrar que, no caso do alunado do IFX, a procura por cursos de extensão e/ou de ensino de línguas espanhola pode ser justificada pela ausência dessa disciplina nos primeiros três anos dos cursos técnicos integrados. Esse foi o motivo exposto por muitos alunos que procuraram a professora proponente deste curso pedindo "aulas de espanhol". Além disso, outra justificativa apresentada pelos alunos é a preocupação com os vestibulares seriados que eles irão fazer e que já no primeiro ano cobram uma língua estrangeira. No caso da Universidade de Brasília, por exemplo, o processo seriado PAS tem provas de inglês, de espanhol ou de francês.

Considera-se que o interesse dos alunos por aprender uma língua estrangeira é uma relevante justificativa para a criação de cursos de extensão e/ou de ensino, voltados para a aprendizagem de línguas, no nosso caso a língua espanhola.

Em relação a comunidade externa, pode-se afirmar que a mesma tem recebido de maneira satisfatória os convites para participarem dos projetos desenvolvidos pela instituição. Para confirmar essa afirmação, cito os Programas PRONATEC e MULHERES MIL, desenvolvidos durante o corrente ano.

Através de conversas informais com indivíduos que vivem nos arredores do IFX (alguns são funcionários terceirizados da instituição), foi verificado o interesse por aprender uma língua estrangeira, porém em alguns casos a atual condição financeira não possibilita o gasto com uma escola de idiomas. Além disso, foi possível constatar que o IFX é visto como uma instituição que oferece várias oportunidades de retorno ao ambiente escolar para essas pessoas que se encontram afastadas dos estudos.

Considerando o que foi exposto, espera-se que este projeto de extensão seja proveitoso tanto para a coleta de dados da pesquisa de mestrado citada anteriormente, quanto para os participantes do projeto. Objetiva-se também com este curso elucidar a relevância de um ensino de línguas para fins específicos baseado na análise das necessidades e dos interesses dos aprendizes. Cabe explicar que a escolha da área de Construção Civil justifica-se pelo seu atual contexto de expansão na cidade de **XXXXX** e no restante do país. Além disso, é relevante registrar que na própria instituição essa área está se consolidando, já que contamos com a oferta dos cursos: Técnico em Edificações Integrado; Técnico em Edificações Subsequente; Certific - Sondador;

Programa Mulheres Mil, com o curso "Superando Barreiras Sociais, edificando sonhos: inserção feminina na construção civil"; Bacharelado em Construção Civil (2013).

A partir da leitura de pesquisas na área da Linguística Aplicada, é possível verificar que o ensino de línguas estrangeiras em contextos tecnológicos cresce no país à medida que se expande o sistema nacional e dos estados de escolas técnicas nos níveis secundário e superior. Para Almeida Filho (2008, p.220), é necessário "*adequar o atual ensino convencional de línguas aos novos requisitos desse contexto de formação tecnológica em expansão*".

Na contemporaneidade, para vivermos de maneira integrada com as novas características da sociedade é necessário termos acesso ao conhecimento disponível. Nesse ponto, as línguas desempenham um papel muito relevante.

Segundo Almeida Filho (2008, p.221), "*isso representa para os indivíduos uma grande demanda e ela depende, por conseguinte, de uma competência de língua que é vital para fazer crescer a base de conhecimentos e para dar acesso a eles*". O autor faz referência ao ato de realizar ciência em uma língua e ao uso de idiomas que possibilitem acesso a essa ciência acumulada. Para ele, saber apenas nossa língua materna não basta, pois para que o conhecimento percorra a sociedade, e para que conquistemos mais conhecimento neste mundo "apequenado" da comunicação via novas tecnologias, necessitamos de outras línguas "*geradoras de conhecimento crucial para as nossas (novas) necessidades e possibilitadoras do acesso imediato a essa crucial produção fora da língua materna*".

Almeida Filho (2008) elucida a urgência de se entender o lugar das línguas na formação tecnológica específica e na formação globalista regular. Diante deste quadro, concordamos com o autor e reconhecemos o ensino para fins específicos, a instrumentalização do processo, mediante escolhas temáticas ou de conteúdos das disciplinas do próprio currículo, como possibilidades de abordagens para a aprendizagem de uma língua em ambientes de ensino tecnológico.

Este projeto justifica-se pela necessidade de se entender a aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso caso a língua espanhola, "*como ação social entre pessoas reais*" (ALMEIDA FILHO, 2008). Com isso, ao estudar uma língua estrangeira os aprendizes também aprendem sobre tecnologias e/ou sobre suas manifestações na vida contemporânea.

O ensino de línguas em contextos tecnológicos visto apenas como a leitura de manuais, centrada na forma da língua presente no texto curto de instrução técnica, está

ultrapassado, embora ainda ocorra. O ensino de línguas nesses contextos, como em outros, pode perfeitamente buscar ser comunicacional, favorecendo o pensar enquanto se aprendem conteúdos relevantes e enquanto se expande a compreensão cultural geral e tecnológica.

Diante do exposto, propõe-se o projeto "¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil". Com este projeto objetiva-se aproximar os alunos da língua e da cultura espanhola e hispano-americana, apresentando e ampliando o vocabulário geral e específico da área de estudo e/ou trabalho dos aprendizes por meio de textos verbais e não-verbais, orais e escritos. Além disso, visa-se o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, enfatizando temas relacionados à área de construção civil. Com o desenvolvimento das atividades do curso, espera-se que ao final do projeto os alunos estejam preparados para situações reais de uso da língua espanhola, podendo assim aproveitar futuras oportunidades profissionais que exijam o uso da língua espanhola. Além disso, espera-se mostrar ao alunos a relevância do aprender a aprender, pois entende-se que, a partir do momento que o aluno reconhece as suas estratégias de aprendizagem, é possível continuar buscando ferramentas para aprimorar os seus estudos, no caso o estudo da língua espanhola.

10. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

De acordo com o “Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas”, ao final de um curso básico de língua (níveis A1 e A2) o aluno deve ser capaz de:

A1: É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS, 2001)

Para alcançar estes objetivos, proponho o seguinte conteúdo programático,

observando as possíveis adequações a serem feitas decorrer do curso.

Conteúdos gramaticais: El alfabeto; Letras y sonidos en español; Presente de indicativo (regulares e irregulares); Números; Los demostrativos; Interrogativos; Pronombres Personales; Uso tú/usted; Género y número en los sustantivos y adjetivos; Artículos; Contraste hay/está(-n); Adjetivos calificativos; Adjetivos y pronombres posesivos; Uso de los comparativos: igualdad, superioridad e inferioridad con adjetivos; Comparativos irregulares; Preposiciones; Verbos reflexivos; Adverbios y expresiones de frecuencia; Verbos gustar, encantar; Verbo doler; Pronombres de objeto indirecto + gustar, encantar, doler; Adverbios; Pronombres de objeto directo; Pronombres y adjetivos indefinidos; Pronombres y adjetivos demostrativos; Estar + gerundio; Verbos de tiempo atmosférico; Muy/mucho; Perífrasis de infinitivo; Pretérito perfecto: morfología y uso (formas regulares e irregulares); Marcadores temporales; Pretérito indefinido: morfología y uso (formas regulares e irregulares); La negación; Imperativo afirmativo: regulares e irregulares; Organizadores del discurso; Imperativos + pronombres.

Conteúdos lexicais: Gentilicios; Nombres de países; Operaciones matemáticas; Profesiones; Objetos de clase, de escritorio y personales; Los colores; La casa, distribución y mobiliario; La familia; El aspecto físico; El carácter; Transportes; Viajes; Establecimientos comerciales y de ocio; Actividades cotidianas y de ocio; Partes del día; Meses del año; Días de la semana; Ocio y tiempo libre; Comidas y alimentos; El tiempo atmosférico; Los puntos cardinales; Las estaciones del año; El Medio Ambiente; La ciudad; La construcción civil.

11. METODOLOGIA

Estão previstas quatro horas-aula semanais (16 horas-aula mensais), que acontecerão todas às terças-feiras e quintas-feiras, a partir do dia 07 de março até o dia 27 de junho de 2013. No total serão realizados 30 encontros, totalizando 60 horas de curso.

O horário das aulas será das 17h às 19h. Com esse horário, visa-se atender aos profissionais que já atuam na construção civil, considerando o fato de a maioria dos trabalhos nessa área terminarem por volta das 16h. Em relação ao alunos do IFX, acredita-se que os alunos do matutino não terão problema com o horário, já para os

alunos do noturno o horário é razoável, uma vez que as aulas no IFX começam às 19h.

Sobre a carga horária, vale ressaltar que este projeto segue o padrão de outros cursos idiomas, como é o caso dos cursos livres oferecidos pela Universidade de Coimbra¹¹³. Além disso, objetiva-se, posteriormente, propor novos projetos para que os alunos continuem estudando a língua espanhola.

Para o alcance dos objetivos propostos, serão empregados os seguintes procedimentos didáticos: aulas expositivas dialogadas, seminários, trabalhos individuais e em grupos, visitas técnicas, estudos dirigidos individual e em grupo, debates, dinâmicas, atividades lúdicas, simulações de contextos reais, feiras culturais, etc.

12. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Comunidade Interna: 20% das vagas (5 vagas) - Ser aluno de um curso da área de Construção Civil (Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Edificações Subsequente, Bacharelado em Construção Civil).

Comunidade externa: 80% das vagas (20 vagas) - Ser profissional da área de Construção Civil (Pedreiro, mestre do obras, sondador, técnico em edificações, engenheiro, etc.).

Obs. 1: Será aberto um edital de chamada pública. Caso o número de inscritos seja superior ao número de vagas, será realizado sorteio para definição dos candidatos que participarão do projeto. Os nomes dos candidatos não contemplados serão colocados em uma lista de espera.

Obs. 2: Caso as vagas externas não forem preenchidas, elas serão destinadas aos alunos dos cursos da área de Construção Civil do IFX - Campus XXXXX.

13. RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Para a execução do projeto conta-se com os seguintes recursos didáticos: Televisão, DVD, Data show, Computador, aparelho de som, quadro, pincel, aparelho de som, fotocópias, livros literários e didáticos.

¹¹³ Para maiores informações: <http://www.uc.pt/fluc/cl/cursoslivres/2012_13/espanhol/#5>.

14. AMBIENTE FÍSICO

Sala de aula, laboratório de edificações, laboratório de informática do Instituto Federal de **XXXXX** - Campus **XXXXX**.

15. RECURSOS MATERIAIS DISPONÍVEIS

Televisão, DVD, Data show, Computador, aparelho de som, quadro, pincel, aparelho de som, fotocópias, livros literários e didáticos.

16. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

Atividades diversas (presenciais ou não presenciais, coletivas e individuais); avaliação da compreensão e interpretação textual. Correção de atividades avaliativas em sala e *feedback* sobre as dificuldades; refacção de atividades realizadas; realização de atividades sob supervisão.

Mínimo de 75% de frequência.

Mínimo de 60% de aproveitamento.

17. CORPO DOCENTE COM ÁREA DE ATUAÇÃO

Paolla Cabral Silva Brasil, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de **XXXXX**, lotada no Campus **XXXXX**, atuando no ensino de língua portuguesa e de língua espanhola. (Matrícula Siape: **XXXXXX**)

- Graduação em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

- Especialização em ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

- Mestrado em Linguística Aplicada (em andamento) pela Universidade de

Brasília.

18. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. In: REVERTE: *Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba*. Indaiatuba, volume 6, 2008.

MARTIN, Ivan. *Síntesis*: curso de lengua española. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Ática, 2011.

OSMAN, Soraia *et. al.* *Enlaces*: español para jóvenes brasileños. Volume 1, 2 e 3. São Paulo: Macmillan, 2010.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001.

Local e data: **XXXXX**, 05 de setembro de 2012.

| Docente/Equipe proponente |
|----------------------------------|
| Nome: Paolla Cabral Silva Brasil |
| Assinatura _____ |

Orientações quanto à proposição do Curso de Extensão:

1. Elaboração pelo docente/equipe executora;
2. Submissão ao Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão para emitir parecer sobre a viabilidade e o atendimento às orientações da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX);
3. Submissão ao Chefe do Departamento de Áreas Acadêmicas para emitir parecer sobre viabilidade de execução, observando a disponibilidade dos recursos humanos, materiais e de infraestrutura;
4. Encaminhamento ao Diretor Geral do *Campus* para emitir parecer sobre o interesse;
5. Encaminhamento à Pró-Reitoria de Extensão para avaliação, autorização e registro;
6. A execução será apoiada e acompanhada pelo Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do *Campus* e pelo Departamento de Áreas Acadêmicas;
7. Ao final do projeto, o autor/executor deverá apresentar relatório sucinto com assinatura do Chefe do Departamento de Áreas Acadêmicas ao Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, destacando os resultados obtidos;
8. O Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do *Campus* emitirá certificado aos executores e participantes e os encaminhará à PROEX para assinatura e registro dos mesmos.

| Finalidade \ Frequência | NUNCA | RARAMENTE | AS VEZES | QUASE SEMPRE | SEMPRE |
|-------------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| OUVIR | | | | | |
| FALAR | | | | | |
| LER | | | | | |
| ESCREVER | | | | | |

6) No seu dia-a-dia, o que você escuta/fala/lê/ escreve em espanhol?

| Eu escuto | Eu falo | Eu leio | Eu escrevo |
|-----------|---------|---------|------------|
| | | | |

7) Quais foram os motivos que levaram você a se candidatar a uma vaga do curso de espanhol básico para a área de construção civil?

8) O que você espera estudar neste curso?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO II – ALUNOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral S. Brasil

Evaluación del Curso.

Llegamos al final de nuestro curso. Me gustaria conocer su opinión sobre este proyecto.

¿Cómo usted evalúa:

- a) su participación en el curso?
- b) la dinámica de la profesora?
- c) los materiales utilizados en las clases?
- d) el curso en general?

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO¹¹⁴

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Paolla Cabral Silva Brasil, professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de **XXXXX** (IFX) - *Campus XXXXX*, atualmente realizo uma pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar quais são as necessidades e os interesses de alunos do curso Técnico Integrado em Edificações em relação à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Este questionário tem como objetivo coletar dados sobre os professores das disciplinas técnicas que atuam no curso de Edificações do *campus*.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do email **paolla_cabral@yahoo.com.br** e do telefone (61) 83074114.

Gostaria de esclarecer que sua participação é de grande importância para a realização desse estudo e que essa pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza.

| |
|------------|
| NOME*: |
| SEXO: |
| TELEFONE*: |
| E-MAIL*: |

* Seu nome, telefone e e-mail só estão sendo solicitados para, se necessário, esclarecer alguma dúvida sobre as respostas dadas. Esses dados não serão divulgados na pesquisa.

- 1) Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua idade.
 - () 20 a 25 anos.
 - () 25 a 30 anos.
 - () 31 a 35 anos.
 - () 36 a 40 anos.
 - () 41 a 45 anos.
 - () 46 a 50 anos.
 - () 51 a 55 anos.
 - () 56 a 60 anos.
 - () 61 a 65 anos.

- 2) Assinale a alternativa que indica a sua situação funcional no IFX- *campus XXXXX*.
 - () Professor substituto – 20horas.
 - () Professor substituto – 40 horas.
 - () Professor efetivo – 20 horas.
 - () Professor efetivo – 40 horas.

¹¹⁴ Questionário elaborado por Paolla Cabral Silva Brasil, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), adaptado de Massin (2008) e Moreira (2012).

() Professor efetivo – Dedicção Exclusiva.

3) Preencha o quadro a seguir com informações referentes à sua formação acadêmica.

| | Instituição | Curso | Programa | Área de concentração | Conclusão (ou previsão de conclusão) em: |
|-----------------------|---|-------|----------|----------------------|--|
| CURSO TÉCNICO | | | | | |
| GRADUAÇÃO | | | | | |
| ESPECIALIZAÇÃO | | | | | |
| MESTRADO | () aluno regular () aluno especial | | | | |
| DOUTORADO | () aluno regular () aluno especial | | | | |

4) Você exerce outra profissão além do magistério?

- () SIM. Qual? _____
() NÃO.

5) Se a resposta da questão 8 foi positiva, você usa a Língua Espanhola no exercício dessa outra profissão?

- () SIM.
() NÃO.

6) A seguir, apresento as disciplinas ofertadas no curso Técnico em Edificações Integrado. Considerando o seu edital de contratação, assinale com um X as disciplinas que você leciona ou pode vir a lecionar nesse curso.

| | |
|-----|---|
| () | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira |
| () | Língua Estrangeira (Inglês) |
| () | Língua Estrangeira (Espanhol) |
| () | Artes |
| () | Educação Física |
| () | Geografia |
| () | História |
| () | Filosofia |
| () | Sociologia |
| () | Física |
| () | Matemática |
| () | Química |
| () | Biologia |
| () | Informática Básica |
| () | Meio Ambiente e Sociedade |
| () | Desenho Básico |
| () | Desenho Arquitetônico |
| () | Higiene e Segurança do Trabalho |
| () | Desenho Auxiliado por Computador |
| () | Tecnologia das Construções |
| () | Topografia |

| | |
|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Materiais de Construção |
| <input type="checkbox"/> | Mecânica dos Solos |
| <input type="checkbox"/> | Instalações Hidro-Sanitárias |
| <input type="checkbox"/> | Instalações Elétricas |
| <input type="checkbox"/> | Orçamento |
| <input type="checkbox"/> | Noções de Estruturas |

7) Você acredita que a disciplina Espanhol seja relevante para a formação dos alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado?

SIM. Por quê? _____

NÃO. Por quê? _____

8) Você utiliza algum material didático em Espanhol em suas aulas?

SIM.

NÃO.

9) Se a resposta da questão 8 foi positiva, assinale com um X a(s) alternativa(s) que apresente(m) o(s) material(is) didático(s) em espanhol utilizado(s) por você em suas aulas.

Artigos jornalísticos da área de interesse

Artigos de divulgação da área de interesse

Artigos científicos da área de interesse

Capítulos de livros da área de interesse

Capítulos de dissertações e/ou teses da área de interesse

Catálogos de equipamentos da área de interesse

Apostilas e/ou atividades da área de interesse

Sites da área de interesse

Outros: _____

10) Caso tenha respondido à questão 9, você gostaria que esses materiais assinalados fossem trabalhados nas aulas de Língua Espanhola?

SIM.

NÃO.

11) Você acredita que os assuntos estudados nas disciplinas técnicas do Curso Técnico em Edificações Integrado devam ser trabalhados nas aulas de Língua Espanhola?

SIM. Por quê? _____

NÃO. Por quê? _____

12) Se quiser registrar alguma informação adicional, utilize o espaço a seguir.

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE 7

ROTEIRO DA ENTREVISTA I

- 1) Por que você escolheu o curso de Edificações? O Curso Técnico em Edificações Integrado está atendendo às suas expectativas? Por quê?
- 2) Sobre a disciplina espanhol, você acredita que a inserção dessa disciplina no quarto ano do Ensino Médio satisfaz às suas necessidades acadêmicas e/ou profissionais? Por quê?
- 3) Seus professores já indicaram algum material didático em língua espanhola? Se sim, qual?
- 4) Por que você se candidatou a uma vaga do curso de extensão de espanhol?
- 5) O que você esperava estudar quando se candidatou a uma vaga do curso de extensão?
- 6) As aulas do curso de extensão estão correspondendo às suas expectativas? Por quê?
- 7) O que você mais gosta no curso de extensão? Por quê?
- 8) O que você menos gosta no curso de extensão? Por quê?
- 9) As aulas do curso de extensão de espanhol estão auxiliando você no seu curso técnico integrado? Como?
- 10) Até agora tratamos sobre temas da construção civil durante as aulas do curso de extensão. Para este último mês de aulas, o que você gostaria de estudar? Quais são os seus interesses?
- 11) No seu dia-a-dia, em que situações você utiliza a língua espanhola?
- 12) Você acredita que saber a língua espanhola é importante para a sua formação acadêmica e/ou profissional? Por quê?
- 13) Para a próxima edição do curso de extensão, o que você sugere que seja modificado na proposta inicial, levando em consideração as necessidades acadêmicas e/ou profissionais dos alunos de edificações?
- 14) Para você, qual o melhor horário para ofertar cursos de extensão para os alunos do matutino?
- 15) Como você avalia uma proposta de trabalho interdisciplinar entre o professor de espanhol e os professores da área técnica?

APÊNDICE 8

ROTEIRO DA ENTREVISTA II

- 1) Quais são as funções que um técnico em edificações pode desempenhar?
- 2) Pensando em um curso de línguas voltado para a construção civil, quais habilidades linguísticas você acredita que precisem ser trabalhadas? Por quê?

APÊNDICE 9

EXEMPLO DE AULA DO CURSO DE EXTENSÃO DE ESPANHOL¹¹⁵

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral S. Brasil

Clase 11- Vivir en una casa victoriana: planos y fotos



Las casas victorianas, que tantas veces hemos visto en series o películas americanas son casas llenas de detalles, tanto en el interior como en el exterior: bonitas escaleras, porches octogonales, complejos tejados, vidrieras, cálidas chimeneas, rincones para la lectura o para disfrutar de las vistas al jardín... Casas maravillosas que invitan a quedarse. No, no tengo una casa victoriana, pero quizás algún día... no hay que perder la esperanza.

En nuestro país son muy desconocidas, tal vez porque no existe la tradición de las casas de madera y muchos prefieren la solidez del ladrillo. Es posible, sin embargo, construirlas en ladrillo y, después, revestirlas de madera o de un material compuesto de fibras de madera y resinas que no necesita mantenimiento (¡hasta 20 años tiene de garantía en algunas empresas!). Este revestimiento se vende en lamas horizontales, de modo que imita a la perfección las lamas típicas de las casas victorianas.

De todos modos, si preferís ser fieles a la tradición anglosajona y queréis acertar de lleno, hay algunas empresas que son un aliado perfecto, pues, a partir de alguno de los miles de planos de casas victorianas que encontraréis en la red, pueden recrear hasta el más mínimo detalle de las casas victorianas más bellas. No son ladrillos y hormigón... pero este tipo de viviendas es utilizado por millones de personas alrededor del mundo.

En los planos de las casas victorianas es frecuente encontrar cuatro estancias diferentes en la primera planta: el salón, con una confortable chimenea y un gran ventanal que da al jardín; un despacho (que puede también ser una biblioteca o una

¹¹⁵ Por questões de formatação da dissertação, as imagens utilizadas na aula 11 foram reduzidas neste apêndice.

habitación de invitados, con su baño); una habitación para desayunar y otra para comer o cenar. También en la primera planta se encuentra la cocina (a menudo tiene una ventana encima del fregadero y es bastante espaciosa), el aseo y el cuarto para la lavadora y la plancha. La cochera suele conectar con la cocina para hacer más cómoda la colocación de las compras de comestibles.



Rincón de la cocina para desayunar

En la segunda planta están los dormitorios, con sus grandes armarios o vestidores, y un posible cuarto de juegos. En esta planta frecuentemente hay dos baños, uno común a todos los dormitorios y otro dentro del dormitorio principal. Sin embargo, en las casas más lujosas, cada habitación tiene su propio baño en suite. Pueden existir también buhardillas, en una tercera planta.

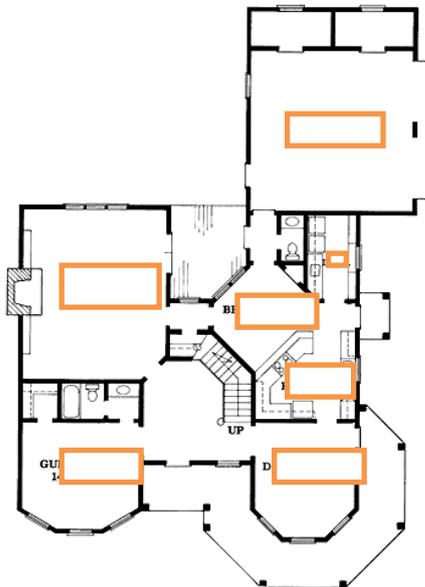


Baño y dormitorio de estilo victoriano

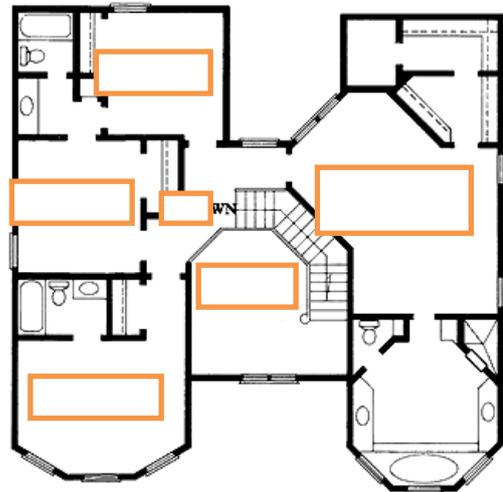


Preciosa ventana oval

En las siguientes direcciones se encuentran numerosos planos de casas victorianas: [eplans](#), [architecturaldesigns](#), [houseplans](#), [historicaldesigns](#). Como ejemplo, aquí tenéis el plano de una casa victoriana conseguido en [eplans](#).



Planta primera



Planta segunda

En los interiores de las casas victorianas se cuidan mucho los detalles: zócalos de madera altos, papeles pintados de flores o rayas verticales, luces bajas, telas bien combinadas en tapicerías, colchas y alfombras... Incluso en los baños se utilizan los zócalos y los papeles pintados. (...) Desde mi punto de vista, la decoración de interiores estrictamente victoriana es un poco deprimente y "pasada de moda". Resulta mucho más alegre decorar tu casa con un aire "retro", colonial, que se adapte a los gustos actuales. Los libros que he mencionado te dan la clave para respetar el estilo victoriano aunque decidas actualizarlo.

Los exteriores de las casas victorianas también encierran gran cantidad de pequeños detalles que hacen del conjunto un lugar realmente maravilloso: preciosos porches de madera, con frecuencia de forma octogonal; tejados de formas muy complejas; bonitas ventanas, algunas con vidrieras de colores...

También el estilo victoriano se ha llevado a las casas adosadas del paisaje urbano. Este es el caso de las famosas casas victorianas de Alamo Square (San Francisco).



Casas victorianas de San Francisco

Disponible en: <http://www.ovejaselectricas.es/2007/08/vivir-en-una-casa-victoriana-planos-y.html?utm_source=BP_recent>.

Acceso en: 08 abr. 2013. Adaptado.

Actividades:

- 1) ¿Cómo son las casas victorianas?
- 2) ¿Cómo es la tradición de la construcción de casas en España?
- 3) ¿Qué es frecuente encontrar en los planos de casas con estilo victoriano?
- 4) ¿Cuál es la opinión del autor del texto acerca del la decoración victoriano?
- 5) ¿Le gusta este estilo?
- 6) Conforme el contexto, ¿qué podrían significar las expresiones: rincones para lectura (línea 3); invitan a quedarse (línea 4); acertar de lleno (línea 10); a menudo (línea17))?
- 7) Conforme el contexto, ¿qué podrían significar la frase: “También el estilo victoriano se ha llevado a las casas adosadas del paisaje urbano.”?
- 8) Sugiere otro título para este texto.
- 9) Una cuestión de lógica: Mira el plano a seguir y escribe los nombres de las habitaciones. Justifica sus decisiones.



- 10) Busca las palabras que son de la area de construcción civil. ¿Conoce el significado de todas? Si no, busca en el diccionario las definiciones.
- 11) ¿Cómo es la casa de sus sueños? **No olvide: Todo sueño se puede hacer realidad....**

APÊNDICE 10

EXEMPLO DE AULA DO CURSO DE EXTENSÃO DE ESPANHOL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral S. Brasil

Clase 12- ¿Por qué las casas americanas son de madera?

La tradición arquitectónica norteamericana está marcada por su historia como colonia temporal. A mediados del siglo XIX la influencia del Reino Unido llevó al ‘nuevo mundo’ el estilo victoriano del reinado de Victoria I de Inglaterra.

Esta arquitectura se moldea, básicamente, con madera aunque a partir de 1850 se fue introduciendo el ladrillo. La variante ‘Reina Ana’ es quizás la más conocida de todos los estilos victorianos. Prevalció entre 1870 y 1900. Con influencia del arquitecto inglés Richard Shaw, inspirado por las viejas cabañas inglesas y la corriente normanda.

El problema de la arquitectura basada en madera es su vulnerabilidad ante condiciones naturales extremas. Ya sea, fuego, huracanes, tifones, etc.... Hace unos meses, en los devastadores incendios de California, se pudo comparar el comportamiento de las construcciones de madera y las tradicionales europeas (ladrillo+teja).

La casa de catalán *José Galmes* residente en *Rancho Bernardo* se salvó de la ‘quema’ porque las cenizas que cayeron en su tejado de arcilla no prendieron la estructura. Todas las viviendas anejas quedaron calcinadas.(ver foto)



Entonces, ¿por qué en la actualidad el tipo de vivienda unifamiliar de EEUU sigue siendo de madera?

- Estados Unidos tiene mucha montaña y zona boscosa. La madera es fácilmente accesible en Nueva Inglaterra, costa oeste y el medio oeste, fácil de trabajar, barata y fácil de reparar. Desde los años 50 EEUU es el primer productor-consumidor mundial de madera aserrada hasta la explosión de China. Las casas de ladrillo (lo que ellos llaman el “Brick Veneer”) son también muy comunes en las zonas donde existen yacimientos de arcilla, pero el ladrillo es pesado para el transporte de manera que la navegación a grandes distancias hace que no esté disponible a precios competitivos en muchas zonas del país.

- Para un norteamericano medio la casa es un bien temporal y pasajero. De hecho, cambian de casa en promedio unas 5 o 6 veces en toda su vida. No les conviene endeudarse con inmuebles más caros. Por ello, si van a vender 5 casas durante su vida buscarán el máximo beneficio posible y por eso prefieren menores gastos en la construcción.
- Existe también una razón impositiva, los impuestos que se pagan por construir una casa de ladrillo u hormigón son muy superiores a una construida por el método tradicional.
- Este tipo de casas se compran sobre plano y la construcción no requiere mano de obra muy especializada . Muchas veces son los propios compradores los que montan su vivienda entrando en una dinámica del 'Turning casero' o personalización con auto-bricolaje muy propio de la cultura estadounidense.
- La madera es un material flexible que permite reducir la formación de grietas durante pequeños seísmos. Su comportamiento ante los terremotos es mejor por su flexibilidad, rigidez y menor peso y aunque las técnicas modernas de cimientos antisísmicos de las construcciones tradicionales las hacen incluso más seguras, los americanos prefieren enfrentarse a un terremoto dentro de casas de madera.
- ¿Cómo se protegen de los tornados y huracanes? Siguiendo la tradición constructiva , levantan sus casas de madera, pero construyen también un sótano de ladrillo y hormigón. Cuando se alerta de un tornado (cuya trayectoria es impredecible) las familias se refugian en el sótano. El tornado se podrá llevar su casa de madera pero no a ellos. El seguro se encargará del resto.

Disponible en: <<http://kurioso.es/2008/05/28/%C2%BFpor-que-las-casas-americanas-son-de-madera/>>. Acceso en: 10 abr. 2013.

APÊNDICE 11

EXEMPLO DE AULA DO CURSO DE EXTENSÃO DE ESPANHOL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral S. Brasil

Clase 17 – VESTIBULAR PUC- RIO 2010

- 1) (UFAC) Lea, atentamente, el texto Gran Hermano en el mundo y señale la alternativa correcta, de acuerdo con las afirmaciones I, II, III y IV:

GRAN HERMANO EN EL MUNDO

El programa más visto de la televisión: odiado por muchos y aclamado por otros. “¿Por qué ciertos programas fascinan a millones de personas y se instalan como tema de conversación en la agenda colectiva? ¿Por qué Gran Hermano despierta tanto interés?

Es un fenómeno mundial, el formato más exitoso de la televisión global, que se hace en 70 países simultáneamente y en cada uno de ellos a la fórmula original se le agregan características locales. Gran Hermano resume lo que se llama la ‘glocalización’, según el sociólogo y profesor de español Manuel Castells, porque es la mezcla perfecta del formato global y el contenido local.

Ese programa inició un modo de entrada de la gente común a la tele que luego fue copiado por otros reality shows: las personas desconocidas ingresan en la pantalla como estrellas. No hay un recorrido de construcción del estrellato: son estrellas porque están en Gran Hermano, y desde el primer momento se las presenta como tales. Son construidas como personajes que van a formar parte de un gran show que será visto por millones. En Gran Hermano abundan emociones, risas, llantos, bromas, estrategias, jugarretas, peleas y reconciliaciones.”

Adriana Schettini. La TV construye lazos con los otros [...] Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/archivo/notas.asp?nota_id=88625.

- I El programa Gran Hermano es un programa fenomenal que despierta mucho interés, por eso es amado por todos.
 II La temática a ser discutida por los participantes no es determinada por la producción del programa.
 III Al ingresar en el *reality show* el estrellismo es algo instantáneo.
 IV Los participantes no pueden demostrar emociones de tristeza ni manipulación porque eso transmite al telespectador la idea de debilidad y de carácter dudoso.

- a) Solamente la II está correcta.
 b) Solamente la I y la IV están incorrectas.
 c) Las afirmativas I y II están correctas.
 d) Las afirmativas I, II y III están correctas.
 e) Solamente la IV está incorrecta.

- 2) (UFAC) Según el texto, Gran Hermano en el mundo se hace en más de 70 países simultáneamente. Analice la secuencia de los países descritos en la tabla siguiente y señale la opción que transcribe, por extenso, los numerales correspondientes a los países: Francia, México, Sudáfrica y Tailandia, respectivamente:

Tabla:

| | | |
|-----------------|--------------|----------------|
| 1 ALEMANIA | 12 ESPAÑA | 23 NORUEGA |
| 2 ARGENTINA | 13 EE. UU. | 24 POLONIA |
| 3 AUSTRALIA | 14 FILIPINAS | 25 PORTUGAL |
| 4 BÉLGICA | 15 FINLANDIA | 26 REINO UNIDO |
| 5 BRASIL | 16 FRANCIA | 27 ROMENIA |
| 6 BULGARIA | 17 GRECIA | 28 RUSIA |
| 7 CANADÁ | 18 HOLANDA | 29 SUDÁFRICA |
| 8 DINAMARCA | 19 INDIA | 30 SUECIA |
| 9 ECUADOR | 20 ITALIA | 31 TAILANDIA |
| 10 ESCANDINAVIA | 21 MÉXICO | |
| 11 ESLOVAQUIA | 22 NIGERIA | |

- diesiseis - veintiuno - videntinueve - treinta y uno.
- dieciseis - veintiuno - veintinueve - treinta y un.
- dieciseis - videntiuno - videntinueve - treinta y uno.
- dieciseis - veintiuno - veintinueve - treinta y uno.
- deciseis - veintiuno - veintinueve - treinta y uno.

(UERJ)

El lenguaje-chat

Un signo de identidad de jóvenes y adolescentes Cuando se inventó el telégrafo en el siglo 19, los periodistas, para ahorrar tiempo y dinero, cambiaron las reglas del lenguaje. El telégrafo era veloz, pero caro. Entonces, resultaba mejor escribir “reúñense” que “se reúnen”, porque solo pagabas por una palabra.

El telégrafo decidió el nuevo lenguaje periodístico, que todavía se emplea en la prensa escrita donde los titulares prescinden de artículos, preposiciones y adjetivos para que el tamaño de las letras pueda ser mayor.

Cada medio de comunicación tiene sus trucos y sus reglas. También el chat y los textos enviados por celulares (los famosos SMS, Short Message Service, Servicio de Mensajes Cortos), el medio predilecto de jóvenes y adolescentes.

En estos mensajes cortos, la gramática no cuenta, el idioma se maltrata al máximo. Algunos adultos ponen el grito en el cielo y dicen: ¡Ya no son errores sino horrores de ortografía!

Reflexionemos. ¿No estará pasando algo similar a lo que ocurrió cuando se inventó el telégrafo? Más aún, podríamos preguntarnos: ¿el lenguaje-chat, el de los SMS, es un lenguaje escrito o hablado?

Cuando tú escribes en un papel, seguramente guardarás ese escrito. Pero en el chat y en los celulares, la escritura es desechable, los mensajes son tan fugaces como la voz a través del teléfono.

Los mensajes del chat o los SMS son, en realidad, una escritura “para ser oída”, una comunicación inmediata que se envía y se borra. Los jóvenes están “conversando con los dedos”.

Esa fugacidad hace que quien chatea no se preocupa demasiado (o nada) por la corrección, la puntuación ni las reglas gramaticales. Mientras menos letras mejor, porque así se escribe más rápido, se ahorra tiempo, se ahorra dinero.

*En el lenguaje-chat, se eliminan acentos, se suprimen vocales que se sobreentienden, se aprovecha el sonido completo de las consonantes (T equivale a TE), la CH se convierte en X. Además, las letras se mezclan con dibujos (los conocidos “emoticones”). ¿Entiendes qué dice aquí? vns a mi qmple? :-P MK? :-) a2**

Hay otro aspecto. Para un adulto puede ser un crimen lingüístico, una moda que arruina el lenguaje, pero para los chicos y chicas es un signo de identidad, porque solo ellos manejan el nuevo código. En ese universo virtual de letras y signos los adultos no entran.

Frente a todo esto, ¿qué pensar? Lo primero, no escandalizarnos. Y después, recordar cómo nosotros mismos aprendimos la buena ortografía castellana. ¿Acaso memorizando reglas y dictados en la escuela?

La ortografía se aprende leyendo. Cuando has leído 20 veces la palabra “ou” no la escribirás con hache. Cuando has leído 20 veces la palabra “hoja” no la escribirás sin hache.

En la lectura está la salvación del idioma. Si los jóvenes se habitúan a leer (en papel o en pantalla, da igual), si somos capaces de entusiasmarlos para que se vuelvan adictos a la lectura, la buena ortografía estará garantizada. ¡Al menos, eso pensamos en RADIALISTAS!

www.radialistas.net

**¿Vienes a mi cumpleaños? Me relamo de gusto. ¿Me quieres? Estoy contento. Adiós*

- 3) Para el autor, el lenguaje-chat puede ser visto como una frontera entre lo escrito y lo oral. Entre los rasgos que caracterizan ese lenguaje como frontera, el que causa polémica es:
- (A) el descarte de los textos
 - (B) la escasez de los vocablos
 - (C) la reducción de las palabras
 - (D) la extensión de los mensajes
- 4) En el texto, se observa el uso de la segunda persona verbal con diferentes resultados discursivos. El uso de la segunda persona que se dirige exclusivamente al público adulto es:
- (A) solo pagabas por una palabra
 - (B) seguramente guardarás ese escrito
 - (C) ¿Entiendes qué dice aquí?
 - (D) Cuando has leído 20 veces la palabra “hoja” no la escribirás sin hache.
- 5) El autor invita al lector adulto a reflexionar sobre el tema. Uno de los modos de hacerlo está expreso por medio de:
- (A) conceptualizaciones
 - (B) enumeraciones
 - (C) contradicciones
 - (D) comparaciones
- 6) Los radialistas buscan a tranquilizar a los adultos por su desasosiego frente al lenguaje chat empleado por los jóvenes. Para eso se valen del siguiente argumento:
- (A) la rebeldía juvenil se va con la vida adulta
 - (B) la buena escritura viene con la buena lectura
 - (C) el lenguaje erudito se mantiene con los libros reales
 - (D) el cambio lingüístico empeora con el paso del tiempo

APÊNDICE 12

EXEMPLO DE AULA DO CURSO DE EXTENSÃO DE ESPANHOL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral Silva Brasil

TRABAJO EN PAREJA – Las obras del Mundial Brasil 2014

Curiosidades - La Reapertura del Estadio Maracaná Para el Mundial Brasil 2014

La jefa de Estado brasileña, Dilma Rousseff, encabezó el 27/04/2013 la reapertura del estadio Maracaná en la ciudad de Río de Janeiro, que es objeto de fuertes inversiones en infraestructuras de cara al Mundial de fútbol de 2014 y los Juegos Olímpicos de 2016.

El emblemático estadio es la joya de la corona de esos vastos proyectos de inversión, muchos diseñados en beneficio de las favelas que trepan por las colinas que rodean la ciudad y que en su mayoría aún carece de los servicios básicos más elementales.

Fue un acto sin discursos, al que la presidenta llegó junto a su antecesor, Luiz Inácio Lula da Silva, y el gobernador de Río de Janeiro, Sergio Cabral, y que fue considerado sólo como una “prueba festiva”, pues la inauguración oficial será el próximo 2 de junio, con un amistoso entre las selecciones de Brasil e Inglaterra.

El nuevo estadio, cuyas obras comenzaron en agosto de 2010, costó 808,4 millones de reales (unos 404 millones de dólares) y es el inicio de un proyecto que remozará el barrio del mismo nombre y otros adyacentes, que estuvieron abandonados durante décadas.

Según los planes oficiales, ahora faltan obras en el entorno del Maracaná que atenderán toda la zona y cuyo costo ha sido calculado en otros 564 millones de reales (282 millones de dólares).

El secretario municipal de Obras Públicas, Alexandre Pinto, dijo hoy que parte de esas obras estarán dirigidas a concluir todos los accesos al Maracaná, lo cual implica intervenciones en una estación de metro vecina al estadio.

Asimismo, abarcan las aceras en un perímetro de varias manzanas a la redonda, trabajos de jardinería y drenajes, una pasarela peatonal que unirá el estadio a un parque cercano y obras para desviar el río Joana, que corre a unos 700 metros del Maracaná.

“El estadio es importante, pero es parte de un gran proyecto de revitalización de todo el barrio Maracaná” y de otros aledaños, dijo Pinto, quien garantizó que todos esos proyectos estarán listos para mediados del año próximo, cuando se disputará el Mundial de fútbol.

Si bien es la más visible de todas las obras y la que más luce de cara al Mundial de 2014 y los Juegos Olímpicos de 2016, el Maracaná es apenas una pieza del programa de inversiones que se ha volcado sobre Río de Janeiro, en buena medida gracias a esos grandes eventos deportivos que recibirá la ciudad.

El gobernador Cabral ratificó que el próximo paso será la construcción y mejora de infraestructuras en las comunidades de Lins, Rocinha y Jacarezinho,

incluidas en un plan de inversiones por 2.600 millones de reales (unos 1.300 millones de dólares) que será oficializado en los próximos días.

De ese total, cerca de 600 millones de reales serán destinados a Jacarezinho, la cuna del exfutbolista y actual diputado Romario Souza Faria, quien no estuvo presente en el partido inaugural del Maracanã, que disputaron antiguos astros del fútbol brasileño como Ronaldo y Bebeto.

Los planes inmediatos en ese barrio de unos 40.000 habitantes, en su mayoría de bajísimos recursos, apuntan a la construcción de 2.240 viviendas para personas que viven en laderas de montañas en las que existen riesgos de deslizamientos y deben ser reubicadas, explicó Cabral.

Todo esto se suma a una multiplicidad de obras que ya están en marcha para los Juegos Olímpicos de 2016 y a fuertes inversiones previstas en el área de hidrocarburos, que en Río de Janeiro ha cobrado un interés especial tras el hallazgo de una inmensa riqueza petrolera en aguas profundas del litoral de ese estado.



Disponible en : <http://civilgeeks.com/2013/04/28/curiosidades-la-reapertura-del-estadio-maracana-para-el-mundial-2014/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook>. Acceso en: 06 may. 2013.

Tareas:

- 1) El Río de Janeiro es una de las ciudades - sedes de la Copa 2014. Cuáles son las otras ciudades-sedes y cuáles son los estadios que serán “palcos” de las partidas de Fútbol del Mundial?
- 2) Preparad una presentación sobre la ciudad-sede, elegida por el sorteo hecho en clase, destacando como están las obras de infraestructuras que están sendo hechas en el estadio y en la ciudad para la recepción del Mundial 2014 . Podéis presentar curiosidades acerca de los preparativos del evento (ej.: El cartel de la ciudad-sede pesquisada, la arquitectura de ciudad-sede, entre otras).

Para ayudar: <http://www.copa2014.gov.br/es>

¡Buen Trabajo!

APÊNDICE 13

EXEMPLO DE AULA DO CURSO DE EXTENSÃO DE ESPANHOL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX – Campus XXXXX

Curso: ¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un Castillo! - Curso de Espanhol para profissionais da área de Construção Civil

Profesora: Paolla Cabral S. Brasil

Clase 18- Entrevista con el cliente

Tabela 1.1 - Modelo de questionário

| PROJETO RESIDENCIAL | | nº _____ |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|
| I Dados do cliente: | | |
| Nome: _____ | | |
| End. Res.: _____ | CEP _____ | Fone _____ |
| End. Com.: _____ | CEP _____ | Fone _____ |
| CPF: _____ | RG: _____ | |
| Nome Esp.: _____ | | |
| End. Com.: _____ | | |
| Prof. Ele: _____ Ela _____ | | |
| II Dados do Terreno | | |
| Localização: | | |
| Medidas: Frente _____ LE _____ LD _____ Fundo _____ | | |
| Rua: _____ CEP _____ Bairro: _____ | | |
| Lote: _____ Quadra: _____ Quarteirão: _____ | | |
| Larg. da rua: _____ Tipo de Pav.: _____ nº casas Viz. _____ | | |
| Largura do passeio: _____ | | |
| Inclinação do Terreno: | | |
| Plano <input type="checkbox"/> | | Inclinação lateral |
| Sobe para os Fundos <input type="checkbox"/> | Suave <input type="checkbox"/> | Esquerda <input type="checkbox"/> |
| Desce para os Fundos <input type="checkbox"/> | Forte <input type="checkbox"/> | Direita <input type="checkbox"/> |

| | | |
|--|--------------------------------|----------------------------------|
| Local de passagem da rede de Água | | |
| Centro <input type="checkbox"/> | LE <input type="checkbox"/> | LD <input type="checkbox"/> |
| Local de passagem da rede de Esgoto | | |
| Centro <input type="checkbox"/> | LD <input type="checkbox"/> | LD <input type="checkbox"/> |
| Os terrenos vizinhos estão construídos ? | | |
| LE <input type="checkbox"/> | LD <input type="checkbox"/> | Fundos <input type="checkbox"/> |
| Nível econômico das construções no local | | |
| Alto <input type="checkbox"/> | Médio <input type="checkbox"/> | Popular <input type="checkbox"/> |
| croquis | | |

III Restrição da Prefeitura

Recuos obrigatórios: de frente _____
 lateral _____
 de fundo _____
 % da área ocupada: _____ zona _____
 Outros _____

IV Da Futura Construção

Nº de Pav.: _____ Área aprox. de construção: _____ m²
 Estilo: _____
 Nº de usuários: _____

| sexo | idade |
|------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Verba disponível: _____

| Peças | Med. Aprox | Pisos | Paredes | Tetos | Portas | Janelas |
|-------|------------|-------|---------|-------|--------|---------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Revestimento Externo:

Pisos: _____ Paredes: _____
 Fachada: _____ Muro: _____
 Detalhes: _____

APÊNDICE 14

EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Professora-pesquisadora: Boa tarde Amanda. Tudo bem?

Amanda: Tudo.

Professora-pesquisadora: Hoje, nessa segunda entrevista, eu queria saber de você quais são as funções que um técnico em edificações pode desempenhar?

Amanda: Ele pode fazer pequenos desenhos de até oitenta metros quadrados.

Professora-pesquisadora: Ele pode assinar esses desenhos?

Amanda: Pode, pode sim. A interpretação dos projetos também fica (+) muitas vezes pode ficar a cargo do técnico.

Professora-pesquisadora: E o que é essa interpretação dos projetos?

Amanda: O projetista faz o projeto e manda para obra e o técnico tem que lê o projeto.

Professora-pesquisadora: Pensando nisso, nessas funções do técnico que você me falou, das quatro habilidades linguísticas que nós temos, quais você acha que o técnico em edificações utiliza mais no seu dia-a-dia de trabalho?

Amanda: Fala e escuta.

Professora-pesquisadora: Pensando em um curso de línguas voltado para a construção civil, quais habilidades linguísticas você acredita que precisem ser trabalhadas?

Amanda: Fala e escuta.

Professora Pesquisadora: Por quê?

Amanda: Porque na construção civil as coisas são mais práticas. Então não se escreve muito e nem (+) lê muitas coisas, nem escreve muito. Leitura mesmo é mais os projetos, são símbolos e tal.

Professora-pesquisadora: Ok, Amanda. Por hoje é isso. Muito obrigada e até a próxima aula.

ANEXOS

ANEXO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE XXXXX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

CHAMADA PÚBLICA 1/2013 CHAMADA PÚBLICA PARA CURSOS DE EXTENSÃO – IFX/CÂMPUS XXXXX

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXXX (IFX) – Campus de XXXXX, faz saber, pela presente Chamada Pública, que estarão abertas **no período de 20 a 27 de fevereiro de 2013 as inscrições para o CURSO DE EXTENSÃO: ¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! – curso de espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil**, oferecido aos candidatos da comunidade externa ao IFX, profissionais da área de Construção Civil, e aos candidatos da comunidade interna ao IFX, alunos de cursos da área de Construção Civil (Técnico em Edificações Integrado, Técnico em Edificações Subsequente, Bacharelado em Construção Civil).

1. DA INSCRIÇÃO, CURSOS E VAGAS

1.1. Os interessados no curso de extensão, abaixo listados no subitem 1.2, deverão comparecer à Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão - GEPEX do IFX/Campus XXXXX, **no período de 20 a 27 de fevereiro de 2013**, para preencher a ficha de inscrição, nos seguintes horários:

| HORÁRIOS | | LOCAL |
|-----------------------|-----------|----------------------------|
| Segunda à Sexta-feira | 9h às 14h | GEPEX/IFX /Campus XXXXX |

1.2. Serão realizadas inscrições, por curso de extensão, de acordo com o número de vagas estabelecidas mais o equivalente a 50% (cinquenta por cento) do número de vagas para a composição de lista de espera, conforme quadro abaixo.

| CURSO DE EXTENSÃO | NÚMERO DE VAGAS | | | TOTAL DE INSCRIÇÕES | PERÍODO DE VIGÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO |
|---|--------------------------------|--------------------------|-------|---------------------|--|
| | Comunidade Interna (IFX) – 20% | Comunidade Externa - 80% | TOTAL | | |
| ¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! Curso de espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil | 5 | 20 | 25 | 38 | 04/03/2013 a 26/06/2013 |

1.3. As vagas destinadas a comunidade externa para o curso **¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! – curso de espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil** serão ofertadas somente para profissionais da área de Construção Civil.

2. DA SELEÇÃO

2.1. A seleção consiste na classificação de candidatos de acordo com o número das vagas ofertadas, por cursos de extensão, aptos à matrícula conforme o processo seletivo, bem como a classificação de candidatos para compor a lista de reserva. Estes serão convocados de acordo com a ordem de classificação, após a desistência ou desclassificação dos candidatos aprovados.

2.2. A seleção dos candidatos ocorrerá por meio de sorteio realizado em sessão pública aberta a todos os candidatos no dia **28 de fevereiro de 2013 às 18h** na sala da GEPEX do IFX/ Campus **XXXXX**.

2.3. A lista dos candidatos selecionados e a lista de espera serão divulgadas no site do IFX/Campus **XXXXX (XXXXXXXXXX)**, dia **01 de março de 2013**.

3. DAS MATRÍCULAS

3.1. As matrículas serão realizadas na Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – GEPEX do IFX /Câmpus de **XXXXX**, nos dias **27 e 28 de fevereiro de 2013**, nos seguintes horários:

| HORÁRIOS | | LOCAL |
|------------------------------|------------|--------------------------------|
| 01 e 04 de fevereiro de 2013 | 09h às 14h | GEPEX/IFX /Campus XXXXX |

3.2. A documentação necessária para efetivar a matrícula deverá ser apresentada em **original e fotocópia** (que ficará retida na GEPEX do IFX/Campus **XXXXX**). São documentos exigidos para efetivação da matrícula:

- **Carteira de identidade (original e fotocópia);**
- **CPF (original e fotocópia);**
- **Comprovante de endereço com CEP (original e fotocópia);**
- **Comprovante de vínculo empregatício para candidatos da comunidade externa.**

3.3. Em caso de impedimento do candidato para efetuar sua matrícula, o mesmo poderá enviar um representante legal (pai, mãe ou outra pessoa) portando toda a documentação exigida no subitem 3.2. e a procuração com firma reconhecida.

3.4. O candidato menor de idade deverá comparecer com o seu responsável legal, que assinará a ficha de matrícula.

3.5. Será permitida a matrícula por procuração nas seguintes modalidades: procuração registrada em cartório competente ou procuração particular, com firma reconhecida. Em ambos os casos, deve constar que a procuração se destina à matrícula no IFX/Campus **XXXXX** e o respectivo Curso de Extensão. O procurador deve ter maioria perante a lei.

3.6. No ato da matrícula será necessária a apresentação do documento original de identidade do procurador.

3.7. A procuração ficará anexada ao formulário de cadastro ou da matrícula, sendo necessária uma procuração para cada aluno, se for o caso.

3.8. Cada candidato poderá matricular-se em apenas **1 (um)** Curso de Extensão oferecido pelo IFX/Campus **XXXXX**.

3.9. Ao efetuar sua matrícula no Curso de Extensão do IFX/Campus **XXXXX** o aluno não poderá trancá-la, sob pena de perder a vaga em definitivo.

3.10. Caso haja desistência por parte de um candidato matriculado, o IFX/Campus **XXXXX** entrará em contato com o primeiro candidato de lista de espera, que deverá confirmar sua vaga na data designada, apresentando a documentação obrigatória, como descrito no subitem 3.2. Em caso de não confirmação, o IFX/Campus **XXXXX** entrará em contato com o segundo candidato da lista de espera e assim sucessivamente até o preenchimento de todas as vagas ofertadas.

3.11. Caso os candidatos aprovados em 1ª chamada não confirmem suas matrículas, uma 2ª chamada será publicada **no dia 05 de março de 2013** e os convocados deverão fazer a matrícula **no dia 06 de março de 2013**, nos seguintes horários:

| HORÁRIOS | | LOCAL |
|---------------------|-----------|-----------------------------------|
| 06 de março de 2013 | 9h às 14h | GEPEX/IFX /Campus XXXXX |

4. DAS OBRIGAÇÕES E DISPOSIÇÕES GERAIS

4.1. O aluno matriculado que não comparecer à primeira aula deverá apresentar justificativa e esta será analisada pelo professor, caso contrário terá sua matrícula cancelada e para seu lugar será chamado o primeiro da lista de espera. Uma segunda falta consecutiva, independente de justificativa, implicará no cancelamento automático de sua vaga.

4.2. A inscrição implica automaticamente o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas pelo IFX/Campus **XXXXX** nesta Chamada Pública, das quais o candidato ou seu representante legal não poderão, em hipótese alguma, alegar desconhecimento.

4.3. O IF **X**/Campus **XXXXX** não se responsabilizará por solicitação de inscrição não efetivada por motivos alheios à sua responsabilidade.

4.4. É de inteira responsabilidade dos candidatos as informações prestadas no ato da inscrição.

4.5. Serão anuladas, a qualquer tempo, as inscrições que não obedeçam às determinações contidas nesta Chamada Pública ou que contenham informações falsas.

4.6. Em qualquer etapa da seleção, em caso de dúvida, os candidatos deverão se dirigir a GEPEX do IFX/Campus **XXXXX**.

4.7. Os casos omissos, não previstos nesta Chamada Pública, serão julgados pela Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão - GEPEX do IFX/Campus **XXXXX**, para o qual só cabem recursos a suas decisões junto à Direção Geral do IFX deste campus.

5. CRONOGRAMA

| CÂMPUS IFX | PERÍODO | ATIVIDADES |
|-------------------|-------------------------------------|--|
| XXXXX | 20 a 27 de fevereiro de 2013 | Período de Inscrições |
| | 28 de fevereiro de 2013 | Sorteio |
| | 01 de março de 2013 | Divulgação dos classificados e lista de espera |
| | 01 e 04 de março de 2013 | Matrículas |
| | 05 de março de 2013 | Divulgação de 2ª chamada |
| | 06 de março de 2013 | Matrícula dos classificados em 2ª chamada. |
| | 04 de março de 2013 | Início das aulas |

XXXXX, 20 de fevereiro de 2013.

| | | |
|-------------------|-------------------------------------|--|
| XXXXXXXXXX | XXXXXXXXXX | XXXXXXXXXX |
| Reitor do IFX | Pró-Reitora de Extensão – PROEX/IFX | Diretora Geral do IF X /Campus XXXXX |

ANEXO I
PROPOSTA DOS CURSOS DE EXTENSÃO
IFX/CÂMPUS XXXXX

| IFX /CÂMPUS XXXXX | |
|--|--|
| ENDEREÇO: XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX | |
| Curso de extensão | ¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un Castillo! – curso de espanhol básico para profissionais da área de Construção Civil |
| Coordenação | Prof. Paolla Cabral Silva Brasil |
| Área de conhecimento | Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras |
| Carga horária | 60 horas /aula (60 horas) |
| Modalidade | Curso de Extensão – Presencial |
| Número de Vagas | 25 vagas |
| Público-alvo | Comunidade Interna: 20% das vagas (5 vagas) Ser aluno de um curso da área de Construção Civil (Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Edificações Subsequente, Bacharelado em Construção Civil). Comunidade externa: 80% das vagas (20 vagas) Ser profissional da área de Construção Civil (Pedreiro, mestre do obras, sondador, técnico em edificações, engenheiro, etc.). |
| Requisitos mínimos | Ensino Médio Incompleto. |
| Data e Horário de aulas | Terças e quintas-feiras - 17h às 19h |
| Objetivos | Objetiva-se aproximar os alunos da língua-cultura espanhola e hispano-americana, apresentando o vocabulário geral e específico da área de estudo e/ou trabalho do aprendiz. Além disso, visa-se o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, enfatizando temas relacionados à área de construção civil. |
| Metodologia | Aulas expositivas dialogadas, seminários, trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas, atividades lúdicas, simulações de contextos reais, etc. |

ANEXO 2

**PARTE DO TRABALHO FINAL APRESENTADO
PELOS ALUNOS RAUL E MÔNICA**

