



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA O PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS
PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EM CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO
(MANUTENÇÃO DE AERONAVES): CONSIDERANDO VISÕES DE APRENDIZES,
INSTITUIÇÃO FORMADORA E EMPREGADORES.

Daniela Terenzi

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA O PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS
PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EM CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO
(MANUTENÇÃO DE AERONAVES): CONSIDERANDO VISÕES DE APRENDIZES,
INSTITUIÇÃO FORMADORA E EMPREGADORES.

DANIELA TERENCE

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Hércules
Augusto-Navarro

São Carlos - São Paulo - Brasil
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T316pn Terenzi, Daniela.
Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves) : considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores / Daniela Terenzi. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
178 f.


Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Ensino de línguas para propósitos específicos. 3. Análise de necessidades e interesses. 4. Ensino superior tecnológico. I. Título.

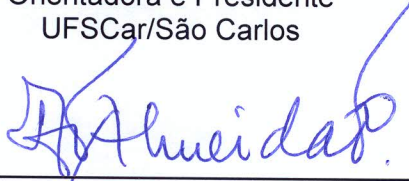
CDD: 428.007 (20^a)



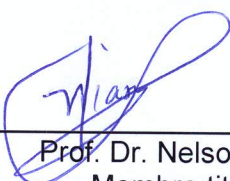
**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
DANIELA TEREZI**




Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



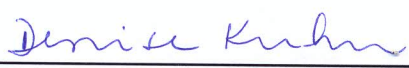
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Membro titular
UNB/Brasília



Prof. Dr. Nelson Viana
Membro titular
UFSCar/São Carlos



Profa. Dra. Magali Barçante
Membro titular
FATEC/Indaiatuba



Profa. Dra. Denise Campos e Silva Kuhn
Membro titular
UNAERP/Ribeirão Preto

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 22/agosto/201 8.
Homologada na 66 reunião da CPGL, realizada em 25/09/201__.



Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho ao meu pai Edalcio, a minha mãe Maria José e a minha irmã Gabriela, pelos preciosos ensinamentos e por sempre terem entendido minhas escolhas e apoiado meus sonhos.

Dedico-o também a minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela paciência e generosidade ao me ensinar a ser professora e pesquisadora e por compartilhar os conhecimentos acerca dessa profissão que tanto amo.

Agradecimentos

A minha família, pai, mãe e irmã, por compreenderem minha ausência em alguns momentos, pela ajuda, pelo incentivo incondicional, pelo apoio para que eu conquistasse meus objetivos e sonhos, por serem fortes em situações difíceis e por serem meu porto-seguro.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela orientação neste trabalho, pelos anos de parceria, pelas inúmeras orientações pessoais e profissionais, pela generosidade ao ensinar, pelas oportunidades a mim oferecidas, pela confiança depositada em mim, por me acompanhar e me guiar ao longo do processo para que eu me tornasse professora e pesquisadora. Tenho por essa professora a maior admiração que um aprendiz pode ter em relação ao seu mestre.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, em especial, por todo o conhecimento compartilhado, pelos inúmeros momentos em que nos (a mim e a todos os seus alunos) inspirou, orientou e motivou, pela generosidade ao contribuir com minha formação acadêmica (em disciplinas da graduação, do mestrado e do doutorado) e por ter participado de todas as minhas bancas até hoje. Admiro este professor por ser dedicado, inteligente e sempre gentil ao me atender.

À Profa. Dra. Magali Barçante, pelas valiosas contribuições feitas no momento de qualificação deste trabalho.

Às minhas melhores amigas, Scarlett Matteussi de Oliveira, Aline Raquel Franceschini, Débora Duarte de Medeiros Pollini, Natália Pereira Stuchi Cavallari, Ana Caroline Araújo Carrara e Paula Sanz Caldú, pelo incentivo, pela companhia em momentos tristes e alegres, pelas conversas, pela amizade sincera, por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos, Guilherme Serpa Sestito, Daniel Ferreira, Alexandre Luiz Matas e Marcelo Casara Masiero, por, junto com algumas das amigas acima mencionadas, não deixarem eu me concentrar somente neste estudo, principalmente nos fins de semana, e por me “obrigarem” a participar de inúmeros eventos, o que definitivamente tornou o

período em que eu estava no doutorado menos estressante, mais divertido e muito mais feliz.

Ao Felipe Schiavon Inocêncio de Sousa, pela companhia em tantos momentos, por estar perto mesmo estando longe geograficamente, por compartilhar tantas curiosidades, pela atenção e gentileza, por sempre voltar. “Gosto e preciso de ti, Mas quero logo explicar, Não gosto porque preciso. Preciso sim, por gostar” (MÁRIO LAGO).

Aos colegas de doutorado e do grupo de estudos, dentre os quais destaco Andréia Dias Ianuskiewtz e Cristiane Oliveira Campos Gonella, por compartilharem conhecimento e momentos de aprendizagem.

Aos alunos do curso Tecnologia em Manutenção de Aeronaves (IFSP-São Carlos) que, além de contribuírem respondendo os questionários, compartilham comigo as oportunidades de aprendizagem (de inglês) na área da aviação.

Ao IFSP, pela autorização do nome da instituição nesta pesquisa e também pela viabilização da coleta de dados.

Ao DL (Departamento de Letras – UFSCar), ao PPGL (Programa de Pós-Graduação em Linguística) e aos seus respectivos funcionários, por viabilizarem que eu concluísse graduação, mestrado e doutorado.

À profa. Dra. Lizbeth Souza-Fuertes, por todo o apoio e pelas orientações durante meu intercâmbio como FLTA (*Foreign Language Teaching Assistant* – Comissão Fulbright / Capes) na Baylor University (Texas, EUA), pelo incentivo e pelas conversas frutíferas ao longo dessa experiência maravilhosa.

Aos professores, funcionários e colegas de trabalho da Baylor University, dentre os quais destaco os amigos Sally Martinez e Ross Natividad, e os professores Dr. Clay Butler, Dra. Linda M. McManness e Ms. Janet B. Norden, por compartilharem conhecimentos, pelo apoio e pela ajuda durante o tempo em que convivemos, pela

atenção e paciência, pelas oportunidades de aprendizagem acerca da cultura americana e pelos momentos de diversão que tivemos juntos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

E, sobretudo, a Deus, por ter protegido minha família e por ter ouvido minhas orações.

“Aproveite bem o tempo e não sinta saudades, porque aqui é seu lugar e você sempre estará nele, mesmo quando não está. A saudade você deixa para sentir depois, quando voltar, do lugar em que está agora.”

(NELSON VIANA)

RESUMO

A expansão dos cursos superiores tecnológicos vem ocorrendo de maneira significativa no Brasil e há uma relação direta entre o mundo da ciência e da tecnologia e a língua inglesa (CELANI, 2008). O contexto do ensino superior tecnológico é, assim, um ambiente rico para investigações considerando o ensino de línguas, especificamente o inglês. Ações são necessárias para adequar o ensino de línguas aos requisitos desse contexto (ALMEIDA FILHO, 2008). Comumente, as pesquisas acerca das necessidades e interesses, que norteiam o planejamento do curso de línguas para propósitos específicos, focalizam a perspectiva dos aprendizes, mas, no início do curso superior, tais necessidades podem não estar claras para os mesmos (ANTHONY, 1997; AUGUSTO-NAVARRO et al, 2012). Propomos então, nesta pesquisa, uma investigação em relação ao planejamento de disciplinas de inglês para propósitos específicos no ensino superior, levando em conta três perspectivas: a da instituição de ensino, por meio dos documentos norteadores (plano de curso e de disciplinas); a dos aprendizes, considerando seus interesses e suas percepções acerca das necessidades e, por fim, a do mercado de trabalho, representado por funcionários de empresas que contratam o profissional formado pelo curso tecnológico de manutenção em aeronaves. O estudo é feito por meio de questionários e análise de documentos. Os resultados mostram que há semelhanças e limitações, principalmente entre as expectativas dos aprendizes e as demandas do mercado de trabalho em relação aos objetivos apresentados nos planos de disciplinas. Diante dos resultados obtidos e com base em pressupostos do ensino de línguas para fins específicos, discutidos por diferentes pesquisadores da área, apresentamos princípios com o potencial de sensibilizar e guiar profissionais envolvidos em propostas de planejamento e desenvolvimento de disciplinas de inglês instrumental.

Palavras-chave: ensino de línguas para propósitos específicos; análise de interesses e necessidades; ensino superior tecnológico; princípios para ELPE.

ABSTRACT

The technological higher education has expanded significantly in Brazil and there is a connection between the world of science and technology and the English language (CELANI, 2008). The technological higher education context, therefore, provides a rich environment for investigations considering the language teaching process, especially English. Actions are needed to adjust language teaching to the requirements of this context (ALMEIDA FILHO, 2008). Commonly, studies on needs analysis, which guide the planning of language courses for specific purposes, focus exclusively on the perspective of learners but, at the beginning of their undergraduate program, these needs may not be clear to them (ANTHONY, 1997; AUGUSTO-NAVARRO et al, 2012). Bearing that in mind, our research aims at discussing the planning of English for specific purposes courses in higher education, taking into account three perspectives: the educational institution, based on its official documents (program and syllabus); learners, considering their interests and perceptions of needs and, finally, the labor market, represented by employers of companies that hire the professionals who graduate from the technological program in focus: Aircraft Maintenance Technology. Data collection was performed using questionnaires and document analysis. The results show that there are similarities and differences, especially between the expectations of learners and the demands of the labor market compared to the objectives presented in the syllabus. Based on the obtained results and on theoretical issues considering language teaching for specific purposes discussed by many authors, we present principles aiming at sensitizing and guiding professionals involved in language for specific purposes course planning.

Keywords: teaching languages for specific purposes; needs and wants; technological higher education; principles in ESP.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Organização da Tese	14
Figura 2: Organização do Capítulo I	16
Figura 3: Posição hierárquica do conceito de método.....	24
Figura 4: Relação entre elementos de um método segundo Richards e Rodgers (1986)	25
Figura 5: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.....	27
Figura 6: A árvore do ensino de língua inglesa.	39
Figura 7: A análise de necessidades segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.124)...	46
Figura 8: Roteiro para planejamento de cursos de línguas segundo Almeida Filho (2007b)	60
Figura 9: Fatores que afetam o planejamento de curso	61
Figura 10: Exemplo de cursos com foco amplo e foco específico.	62
Figura 11: Organização do Capítulo II.....	76
Figura 12: Organização do Capítulo III.....	100
Gráfico 1: Escolaridade dos Alunos-Participantes.....	90
Gráfico 2: Tempo de estudo da Língua Inglesa.....	111
Gráfico 3: Habilidades que o profissional da área de manutenção de aeronaves deve desenvolver.....	119
Gráfico 4: Expectativas da empresa em relação ao conhecimento da língua inglesa...	132
Quadro 1: Resumo das fases de desenvolvimento do ELPE.....	18
Quadro 2: Definições dos termos abordagem, método, metodologia, planejamento e técnicas.	29
Quadro 3: Resumo das respostas de especialistas em ensino de línguas sobre o instrumental e o comunicativo em Borges (2009).....	31
Quadro 4: Evolução da Análise das Necessidades, elaborado por WEST (1994, p. 1) .	44
Quadro 5: Análise de necessidades proposta por Hutchinson e Waters (1987)	45
Quadro 6: Categorias de objetivos envolvendo a aprendizagem de uma LE	54
Quadro 7: Componentes do plano de ensino	55
Quadro 8: Tipos de plano de ensino de acordo com Brown (1995) e Richards (1990) .	64
Quadro 9: Tipos de planos de ensino de acordo com Flowerdew e Peacock (2001)	64
Quadro 10: Princípios para o ensino de uma segunda língua segundo Brown (2001)...	69
Quadro 11: Princípios da aprendizagem formal de línguas segundo Ellis (2005).	72
Quadro 12: Princípios da pedagogia efetiva para o aprendiz de língua inglesa segundo Li (2012).....	74
Quadro 13: Perguntas de pesquisa.....	78
Quadro 14: Cursos de nível superior na área de manutenção de aeronaves.....	87
Quadro 15: Participantes (mercado de trabalho)	94
Quadro 16: Resumo da metodologia de pesquisa.....	98
Quadro 17: Conteúdo programático das disciplinas IGTA1 e IGTA2.....	105
Quadro 18: Conteúdo programático das disciplinas IGTA3 e IGTA4.....	106
Quadro 19: Objetivos das disciplinas IGTA1, IGTA2, IGTA3 e IGTA4	107
Quadro 20: Experiência profissional dos informantes desta pesquisa	113

Quadro 21: Quadro-resumo das percepções dos aprendizes em relação às necessidades subjetivas com base no modelo de Hutchinson e Waters (1987)	123
Quadro 22: Quadro-resumo das necessidades objetivas com base no modelo de Hutchinson e Waters (1987)	128
Quadro 23: Resumo das semelhanças e limitações considerando os envolvidos no ELPE no ensino superior tecnológico	140
Quadro 24: Princípios para o ELPE	146
Tabela 1: Auto-avaliação das habilidades em língua inglesa dos aprendizes	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET - Centro Federal de educação tecnológica
ELPE – ensino de línguas para propósitos específicos
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
EOP – *English for Occupational Purposes* (Inglês para propósitos ocupacionais)
ESP – *English for Specific Purposes* (Inglês para propósitos específicos)
EAP – *English for Academic Purposes* (Inglês para propósitos acadêmicos)
GMT - Grupo que representa o Mercado de Trabalho
GE – Grupo dos Estudantes
IF – Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia
IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo
IGT – disciplina de inglês instrumental
IPE – Inglês para propósitos específicos
L1 - língua materna
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE – língua estrangeira
LI – língua inglesa
LPE - línguas para propósitos específicos
PPC - Plano Pedagógico do Curso
SISU - Sistema de Seleção Unificado
TICs – Tecnologias da informação e comunicação
TMA – curso de tecnologia de manutenção em aeronaves
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

Agradecimentos	ii
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	4
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	9
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	10
ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	13
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Origem e desenvolvimento do Inglês para Propósitos Específicos	16
1.2 Inglês para Propósitos Específicos no Brasil	20
1.3 Inglês para Propósitos Específicos: abordagem ou metodologia?.....	23
1.4 Inglês para Propósitos Específicos no Brasil: instrumental = leitura (?).....	35
1.5 Inglês para Propósitos Específicos: análise de interesses e necessidades.....	40
1.6 Planejamento de cursos – documentos oficiais.....	51
1.7 Planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos	58
1.8 Princípios no ensino de línguas.....	66
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	76
2.1 A pesquisa.....	77
2.2 Perguntas de pesquisa	78
2.3 Natureza da pesquisa.....	79
2.3.1 Abordagem da pesquisa.....	79
2.3.2 Tipo de pesquisa.....	81
2.3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	82
2.3.4 O questionário-piloto.....	85
2.4 Contexto da pesquisa	86
2.4.1 Ambiente de pesquisa: a instituição	88
2.4.2 Participantes da pesquisa: os estudantes	89
2.4.3 Participantes da pesquisa: a professora-pesquisadora	91

2.4.4 Participantes da pesquisa: os empregadores.....	92
2.5 Procedimentos de análise dos dados	95
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
3.1 Análise dos documentos institucionais ou oficiais	100
3.2 Análise da Situação Atual: perfil dos aprendizes	110
3.3 Análise das necessidades subjetivas e objetivas dos aprendizes	114
3.3.1 Análise das percepções dos aprendizes acerca das necessidades subjetivas considerando o conhecimento da língua inglesa	114
3.3.2 Análise das necessidades objetivas considerando o conhecimento da língua inglesa	125
3.4 Análise da demanda de empregadores	129
3.5 As relações entre o conteúdo dos documentos oficiais, as percepções dos aprendizes em relação às necessidades e às demandas de empregadores do tecnólogo em manutenção de aeronaves.....	138
3.6 Princípios para o ensino de línguas para propósitos específicos	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
APÊNDICE 1	163
APÊNDICE 2	164
ANEXO 1	167
ANEXO 2	174

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa, embora não haja dados formais acerca da quantidade, faz parte da estrutura curricular de um grande número de cursos superiores no Brasil. Observamos em grades curriculares, tais como as dos cursos Biblioteconomia e Ciência da Informação e Estatística (na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos) ou ainda em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Manutenção de aeronaves (no IFSP¹ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo² – *campus* São Carlos³), que a disciplina comumente está alocada no primeiro ou segundo semestres dos cursos.

Comumente designada como Inglês Instrumental, essa disciplina focaliza o ensino de Inglês para propósitos específicos (ESP – *English for Specific Purposes*), em particular aquele voltado para a atuação profissional do aprendiz, ou seja, para fins ocupacionais (EOP – *English for Occupational Purposes*) e devido ao contexto sócio-histórico e às necessidades vigentes quando se deu o advento dessa modalidade de ensino no cenário brasileiro, a leitura tem sido o foco das aulas.

Augusto (1997, p.4), considerando o momento de seu estudo, afirma que “os cursos instrumentais são, geralmente, desenvolvidos na língua materna (L1) dos alunos, sendo que nas aulas trabalha-se apenas com uma das quatro habilidades do idioma”, sendo essa habilidade, na maioria dos casos, a de compreensão escrita. No entanto, um dos objetivos desse ensino é, reconhecidamente, contemplar necessidades e interesses dos aprendizes, o que nos leva a entender que outras habilidades podem ser trabalhadas conforme a necessidade de determinado grupo.

Contudo, no início do curso superior, tais necessidades podem não estar claras para os alunos, conforme apontado por Augusto-Navarro et al (2012, p.52) por meio das seguintes palavras: “[...] em muitos casos, alunos iniciantes na vida acadêmica ainda não têm conhecimento das especificidades da carreira para a qual estão sendo formados.” Além disso, esses autores mencionam que a questão da necessidade envolve outros “agentes”, e não apenas os aprendizes.

¹ A Comissão de Ética do IFSP autorizou em 30/07/13 o uso do nome da instituição nesta pesquisa.

² Em dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET) teve sua denominação alterada para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), conforme Lei Federal n.º 11.892/29/12/2008.

³ Utilizamos esses exemplos em razão de a pesquisadora ter conhecimento de ambos, pois já fora professora substituta na UFSCar e atualmente atua como professora da área de letras no IFSP, conforme será esclarecido no item Motivação da pesquisa neste trabalho.

Para alunos em formação acadêmica inicial a falta de contato com inglês para propósitos acadêmicos é natural, porém, para uma disciplina de LPE [Língua para propósito específico], esse perfil poderia ser considerado problemático, visto que a necessidade pelo uso da língua no ambiente acadêmico ou de trabalho é uma das veias nevrálgicas desse tipo de ensino, conforme defendido por autores como Dudley-Evans e St. John (1998), Robinson (1991) e Hutchinson e Waters (1987), embora esses autores também reconheçam que a questão de necessidades envolve vários agentes (país, diretores, supervisores e “financiadores” em geral), além dos próprios aprendizes (AUGUSTO-NAVARRO et al, 2012, p.52).

Podemos considerar, então, que os fatores com potencialidade de influenciar o planejamento de disciplinas de inglês instrumental, ofertadas em cursos do ensino superior, são advindos de, basicamente, quatro “agentes”: a instituição de ensino, os aprendizes, o mercado de trabalho e o professor. Em outras palavras, a instituição tem objetivos considerando a formação de profissionais, ao passo que os aprendizes possuem um imaginário do que lhes é necessário considerando tal formação, o mercado de trabalho apresenta demandas e o professor tem o papel de integrar essas três perspectivas ao planejar e desenvolver a disciplina.

Porém, estimamos que existam diferenças entre as perspectivas de cada um desses agentes, o que nos leva a alguns questionamentos e a refletir sobre os princípios⁴ que guiam a prática de professores inseridos em contexto de ensino e aprendizagem de línguas para propósitos específicos, posto que, de uma maneira mais explícita, são eles os profissionais responsáveis por contemplar tais expectativas.

Dessa maneira, ao considerarmos o papel do ensino de línguas para propósitos específicos (instrumental) no contexto nacional, principalmente em cursos superiores tecnológicos e, conseqüentemente, a representatividade dos profissionais formados nesses cursos no mercado de trabalho, é preciso analisar os possíveis conflitos de interesses entre os envolvidos (a instituição de ensino, os aprendizes e os empregadores) para que seja possível o desenvolvimento de um trabalho mais harmonioso no âmbito educacional, considerando essas três perspectivas.

É pertinente, então, propor uma investigação que considere as percepções dos aprendizes, a demanda de empregadores e a proposta pedagógica da instituição, para que possamos compreender a visão desses envolvidos, já que, comumente, os estudos nessa área contemplam apenas a perspectiva dos aprendizes.

⁴ Compreendemos princípio como um ponto de partida que tem como objetivo guiar os acontecimentos seguintes. Discutiremos esse termo em item específico do capítulo fundamentação teórica deste trabalho.

Com base em pressupostos do ensino de línguas para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; LONG, 2005; RICHARDS, 1990, 2001), propomos tal estudo visando a buscar princípios que tenham o potencial de sensibilizar profissionais envolvidos em propostas de planejamento e desenvolvimento de disciplinas de inglês instrumental no ensino superior. Consideramos importante elencar alguns princípios que possam nortear decisões de responsáveis pela elaboração de planos de cursos e planos de disciplinas minimizando, assim, a prática por tentativa-e-erro⁵ quando atuando nesse contexto.

Esta pesquisa visa, portanto, à análise das percepções, considerando necessidades e também interesses de aprendizes. Além disso, consideraremos as demandas apresentadas por empregadores que representam o mercado de trabalho. Analisamos, também, a maneira como a instituição articula esses aspectos em sua proposta pedagógica, considerando a área de manutenção de aeronaves. O intuito é investigar tal contexto (visão micro) para que, a partir das considerações feitas, possamos contribuir para uma reflexão sobre o ensino de inglês no ensino superior tecnológico (contexto macro).

Tal estudo será realizado com base em documentos e questionários, os quais serão utilizados para uma análise por meio da qual pretendemos, além de esclarecer essas perspectivas, propor princípios cuja potencialidade seja orientar esses agentes diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e uso de uma língua para propósito específico (LPE). Temos, assim, o objetivo de contribuir para melhor compreensão e fundamentação no planejamento e, por conseguinte, na prática em disciplinas de inglês instrumental em prol da melhoria do ensino, aprendizagem e formação acadêmica no ensino superior tecnológico.

No item a seguir, apresentamos argumentos que justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

⁵ Entendemos tentativa-e-erro como um método que visa a solucionar um problema, ou seja, há uma ação que busca a solução, mas se essa não é encontrada, então é considerada como um erro, o qual é avaliado para que a próxima ação (tentativa) possa ser (mais) eficiente.

JUSTIFICATIVA

A língua inglesa (LI), já há algum tempo, ocupa o lugar de língua estrangeira (LE) mais estudada no mundo, sendo considerada “o idioma das organizações internacionais, utilizado em mais de 70% das produções científicas” (OLIVEIRA, 2007, p.23). Segundo Celani (2008, p.419), o inglês “é a língua que abrirá portas para o mundo da ciência, tecnologia e das artes”. Atualmente, aqueles cientistas cujas publicações e relações internacionais são limitadas, devido às dificuldades considerando o uso do inglês, encontram restrições em relação ao seu campo de atuação, já que o conhecimento insuficiente do idioma pode ser uma barreira que impede a repercussão das descobertas científicas.

Para fazer circular o conhecimento e para circular no mundo apequenado da comunicação via novas tecnologias em busca do conhecimento vamos também precisar de outra(s) língua(s) geradora(s) de conhecimento crucial para as nossas (novas) necessidades e possibilitadoras do acesso imediato a essa crucial produção fora da língua materna (ALMEIDA FILHO, 2008, p.220).

Não só no âmbito acadêmico, mas também na atuação profissional, a falta de conhecimento da LI pode prejudicar o desempenho no mercado de trabalho. Considerando, então, a formação acadêmico-profissional dos indivíduos em instituições de ensino superior e as necessidades em relação ao conhecimento do inglês, disciplinas de LI – inglês instrumental / inglês para propósitos específicos / inglês técnico – comumente fazem parte do plano de curso⁶ e são ofertadas nos semestres iniciais.

O ensino de inglês instrumental ou para propósitos específicos é frequentemente compreendido, em âmbito nacional, considerando os contextos conhecidos pela pesquisadora, como ensino de estratégias de leitura. Autores como Augusto (1997) e Walker⁷ (2003 citado por OLIVEIRA, 2007) acreditam que isso ocorra devido à prática originada no “ESP Project” (Projeto de Inglês para Fins Específicos), desenvolvido a partir de 1980 por especialistas do programa de mestrado em Linguística Aplicada da PUC–SP. Esse projeto, inicialmente concebido para o aperfeiçoamento da leitura para fins acadêmicos (percebida como necessidade maior no momento do desenvolvimento do projeto) e, portanto, utilizado em contexto universitário, despertou o interesse de outras instituições, como escolas técnicas, que participaram ativamente de seu desenvolvimento entre as décadas de 80 e 90 (HOLMES;

⁶ Os termos Plano Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto Pedagógico do Curso são também utilizados (como sinônimos) para denominar Plano de Curso.

⁷ WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Editora UnB, p. 35-52, 2003.

CELANI, 2006) e também de professores de diferentes escolas, incluindo aquelas de ensino regular e fundamental, de todo o país.

Com a expansão de pesquisa aplicada sobre a natureza de variedades particulares do inglês, criou-se a visão de que por meio das características linguísticas da área de estudo ou atuação, era possível identificar o inglês necessário para um grupo específico (AUGUSTO, 1997). Hutchinson e Waters (1987) pontuam que o objetivo de um curso de inglês para propósitos específicos era, naquele momento, produzir um programa que desse prioridade às formas linguísticas que os estudantes encontrariam em seus estudos. Dessa maneira, a análise de necessidades visava a delimitar os conteúdos linguísticos que deveriam ser abordados durante o curso. Segundo os mesmos autores, “[...] o conhecimento de inglês necessário a um grupo específico de estudantes poderia ser identificado analisando-se as características linguísticas de sua área de estudo ou trabalho” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.8).

Essa delimitação das formas linguísticas é um primeiro passo para a construção de um curso instrumental e é evidentemente necessária considerando o propósito de preparar o profissional para sua atuação futura. Porém, é preciso também levar em conta outras questões como quem são os alunos inseridos naquele curso específico e o contexto. O problema reside na maneira como esse levantamento é utilizado, ou seja, com base nas estruturas da língua recorrentes na área, o programa do curso geralmente é estabelecido considerando os pontos gramaticais e esses ensinados de forma descritiva, limitando assim as possibilidades de trabalho, focado apenas a partir dessa diretriz.

Dessa maneira, ainda hoje, comumente o conteúdo programático dos cursos instrumentais propõe o trabalho com estratégias de leitura e prevê que sejam focalizadas as estruturas linguísticas mais recorrentes na área técnica. Contudo, aparentemente, não é essa a única necessidade dos aprendizes. Já em 1988, ao término do referido projeto da PUC, Celani et al (1988), no estudo em que fez a primeira avaliação formal do projeto no Brasil de 1980 a 1986, apontavam que os alunos expressavam o desejo de aprender outras habilidades além daquela priorizada, a leitura. Contudo, nem sempre é possível conciliar em um primeiro momento necessidades e interesses de todos os agentes envolvidos. Augusto-Navarro, Abreu-e-Lima e de Oliveira (2009), ao relatarem uma experiência com LPE na área técnica, pontuam que os interesses e necessidades por parte de uma empresa, ou seja, onde o profissional atuará, pode não ser compatível com as expectativas dos estudantes (alunos-funcionários), além de não serem limitadas ao uso da leitura (sendo essa, no caso do estudo relatado a ênfase solicitada pelos financiadores do curso: a administração da empresa em questão).

No entanto, as visões de uma empresa e de seus funcionários nem sempre são compatíveis ou compartilhadas. Desse modo, se uma das partes é atendida, a outra pode se decepcionar, ou ainda ambos podem se frustrar diante da falta de esclarecimento em relação às próprias expectativas e ansiedades.

A questão não é negar que a habilidade de compreensão escrita deva ser trabalhada em cursos instrumentais, mas problematizar a possibilidade e/ou necessidade de incorporar as outras habilidades (compreensão da linguagem oral, produção oral e escrita) durante as aulas, conforme proposto por Augusto (1997), e além dessa inclusão, trabalhar as mesmas de forma integrada, considerando necessidades e interesses dos aprendizes e também de seus futuros empregadores.

Temos, então, três perspectivas a serem consideradas pelo professor ao planejar o curso e, conseqüentemente, ao escolher e/ou elaborar o material didático: a instituição (por meio de documentos que servem como parâmetros, como planos de disciplinas, por exemplo), os aprendizes (alunos em formação inicial ou profissionais em cursos de capacitação) e (futuros) empregadores (que representam o mercado de trabalho).

Richterich e Chancerel⁸ (1978, citado por CHAMBERS, 1980, p.26) apontam que há “três fontes separadas de informação: o estudante, o empregador do estudante e a organização de ensino” quando se trata de ensino de LPE, isto é, os mesmos três agentes que nos propusemos a investigar em nosso contexto de pesquisa.

Porém, conforme aponta Chambers (1980, p.27, tradução nossa), “não surpreendentemente, em alguns casos, essas [necessidades apontadas pelo aluno, pelo *sponsor*⁹ e pelo empregador] serão contraditórias”, ou seja, há convergências e divergências entre tais pontos de vista, o que nos leva a uma reflexão acerca dos cursos instrumentais oferecidos em instituições de ensino superior para atender à necessidade de desenvolvimento de investigações que contribuam para proposições mais adequadas e harmônicas.

Augusto (1997, p.13) ressalta a importância da relação professor-aluno no contexto instrumental, devido ao fato de que o aprendiz pode explicitar suas necessidades específicas, em comparação a cursos de línguas para propósitos gerais, enfatizando que “deve haver um engajamento [...] a fim de que seja possível identificar as necessidades de tais alunos e desenvolver materiais que venham suprir as mesmas.”. Porém, há ainda, como mencionamos,

⁸ RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J. *The needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon, 1978.

⁹ *Sponsor* significa responsável ou patrocinador. No caso, trata-se de uma instituição responsável pela oferta do curso, como uma escola ou uma empresa que fornece um curso aos seus funcionários.

os objetivos da instituição e as demandas de empregadores que devem ser também consideradas.

O contexto do ensino superior tecnológico parece ser um ambiente rico para uma investigação considerando esses aspectos, já que é relevante focalizar o ensino de línguas nesse contexto. Almeida Filho (2008, p.220) afirma que “várias medidas serão necessárias para adequar o atual ensino convencional de línguas aos novos requisitos desse contexto de formação tecnológica em expansão”. Portanto, se essa adequação se faz necessária, pesquisas nesse campo podem contribuir com tal propósito de maneira significativa.

Podemos destacar, assim, a relevância de estudos nessa área, devido aos seguintes fatores:

- Escassez de estudos que discutam a sensibilização dos envolvidos no processo de elaboração e desenvolvimento de disciplinas de línguas para propósitos específicos em relação ao conteúdo e às habilidades que devam ser focados;
- Necessidade de se discutir acerca do ensino de línguas para propósitos específicos, considerando mudanças e novas perspectivas tanto operacionais quanto educacionais;
- Perspectiva de reflexões e possíveis alterações em documentos que orientam o ensino em cursos superiores, como planos de curso e de disciplinas;
- Planejamento de novas disciplinas levando em consideração a implementação de novos cursos superiores.

Segundo Almeida Filho (2007b), o planejamento de cursos de línguas pode ser considerado uma tarefa possível de ser convertida em projeto de pesquisa na Linguística Aplicada, uma afirmação que dá suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, já que consideraremos também questões relativas ao planejamento do curso de LPE (instrumental).

Alvarenga (2010) pontua que há urgência de se discutir o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos de educação superior tecnológica e que pouca pesquisa na área da Linguística Aplicada tem sido feita sobre esse contexto específico. Ramos (2008) aponta a necessidade de reflexão sobre especificidades desse ensino voltado para o público dos contextos tecnológicos.

Dessa maneira, apesar da existência de muitos estudos considerando cursos de línguas para propósitos específicos, realizados nas décadas de 80 e 90 no Brasil, justificamos a importância deste estudo levando em consideração os novos rumos do ensino na atualidade e

a necessidade de avaliação dos parâmetros utilizados até agora, os quais comumente só consideram os relatos dos aprendizes em relação às necessidades de aprendizagem, o que não abrange outras perspectivas, as quais nos propomos a considerar (instituição e empregadores).

É notório o papel integrador do professor em sua atuação profissional, pois precisa manejar as expectativas e a formação dos aprendizes, as diretrizes da instituição e suas próprias convicções ao planejar e materializar uma disciplina. Neste trabalho não investigaremos o ponto de vista do professor, primeiramente porque temos a atuação de uma professora-pesquisadora e, assim, procuraremos evitar impressões pessoais em nossa análise. Além disso, entendemos que a opinião do professor, bem como sua prática pedagógica, está diretamente ligada a sua formação e experiência, o que demandaria, em nosso entendimento, pesquisa específica sobre a atuação do profissional no contexto em questão.

Para reforçar a relevância deste estudo, apresentamos a reflexão de Alvarenga (2010). A autora considera que o mapeamento das necessidades de uso da LE (inglês) que se apresentam para os tecnólogos no exercício da profissão é um caminho viável para se entender melhor as especificidades desse contexto.

A lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, em seu artigo 23, previa que “[...] cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968). Dessa maneira, com base no referido artigo da lei n.º 5.540 e buscando atender às necessidades do setor produtivo, em nome do desenvolvimento econômico da nação, a educação superior iniciou, em 1970, a implantação dos cursos superiores tecnológicos (ALMEIDA JUNIOR; PILATTI, 2007).

Podemos perceber que os cursos formadores de tecnólogos têm clara relação com as demandas por profissionais apresentadas por empregadores. No entanto, a educação proposta pelas instituições de ensino superior não está restrita a uma formação meramente profissional, mas pretende contribuir para que os aprendizes aprimorem seus conhecimentos considerando a ciência, as tecnologias e as diferentes formas de artes, além de promover oportunidades para que os alunos possam refletir sobre o mundo e, assim, formem-se como cidadãos.

Almeida Junior e Pilatti (2007, p. 434) afirmam que “os educadores devem buscar desenvolver as competências básicas tanto para o exercício da cidadania como para o desempenho de atividades profissionais”. Portanto, coincidimos com a ponderação de

Alvarenga (2010) acerca da necessidade de haver diálogo entre a instituição formadora e o mercado de trabalho, sem perder de vista a perspectiva educativa do processo de ensinar.

No próximo item, descreveremos os objetivos deste estudo e apresentaremos as perguntas que nortearão a pesquisa. Tais perguntas serão retomadas no capítulo acerca da metodologia para melhor compreensão dos instrumentos escolhidos.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa visa a avaliar o ensino instrumental de línguas, focando língua inglesa, especialmente em um dado curso superior tecnológico. Essa análise se dá em relação ao planejamento e à elaboração de disciplinas de inglês para propósitos específicos no ensino superior, levando em conta três perspectivas, a saber, a instituição de ensino, por meio dos documentos norteadores (plano de curso e de disciplinas); os aprendizes, considerando interesses e suas percepções acerca das necessidades e por fim o mercado de trabalho, representado por funcionários de empresas, as quais contratam o tipo de profissional formado pelo curso tecnológico em foco: tecnologia de manutenção em aeronaves.

Para tanto, parte de nossa pesquisa será documental, pois analisaremos o plano de curso e das disciplinas de inglês instrumental de um curso superior tecnológico (Tecnologia de manutenção em aeronaves; IFSP *campus* São Carlos) buscando investigar quais são as diretrizes da instituição em relação a essas disciplinas.

Por meio de questionários, avaliaremos interesses e percepções sobre as necessidades apresentados por alunos do curso. Tais alunos são ingressantes, já que não passaram pelas disciplinas e poucos tiveram contato prévio com a área de atuação. Concomitantemente, vamos considerar, também por meio de questionários, a perspectiva do mercado de trabalho, representado por funcionários¹⁰ de empresas que empregam profissionais da área de manutenção aeronáutica.

Essa análise se dará em relação aos pressupostos teóricos que orientam o ensino de LPE, às relações existentes entre as diferentes perspectivas dos envolvidos e ao trabalho que pode ser realizado a partir das reflexões feitas.

¹⁰ Há diferentes tipos de funcionários entre os participantes de nossa pesquisa. Portanto, apresentaremos o perfil dos mesmos no item “participantes da pesquisa”.

Como consequência, buscaremos encontrar subsídios que possam informar a elaboração e/ou reformulação de ementas de inglês instrumental disponibilizadas em cursos superiores e, além disso, por meio de reflexões, contribuir com fundamentações para planejamento e desenvolvimento de aulas nessa área.

Para cumprir os objetivos estabelecidos, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que relações podem ser estabelecidas entre as percepções dos aprendizes, a proposta da instituição formadora e as demandas de empregadores considerando o inglês para propósitos específicos no ensino superior tecnológico?
2. Que princípios podem ser estabelecidos como possíveis norteadores do planejamento de disciplinas em cursos de inglês na área tecnológica?

Tais objetivos e perguntas de pesquisa não foram definidos prontamente ao iniciarmos o percurso deste estudo. Assim, para melhor compreensão do processo de desenvolvimento de nosso trabalho, descreveremos, a seguir, a motivação da pesquisadora.

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Ao expor, neste item, o histórico da motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular (eu), já que se trata de características particulares da pesquisadora e de seu ambiente de atuação.

A motivação para este trabalho surgiu dos questionamentos acerca da minha prática pedagógica como professora efetiva do IFSP, cuja carreira iniciei em 2012. Atuando na área de Letras no *campus* São Carlos, sou responsável pelas disciplinas de inglês instrumental ofertadas aos alunos dos cursos superiores de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas e em manutenção de aeronaves, sendo que também colaboro assumindo disciplinas como comunicação e expressão e metodologia de pesquisa quando há necessidade.

Celani (2008), baseando-se em outros estudos (CELANI, 2003¹¹; FREEMAN, 1992¹²; FREEMAN, 1998/1999¹³), discorre acerca do papel do professor considerando suas funções,

¹¹ CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

considerando-o também um pesquisador, que reflete sobre sua prática, revisando-a e realizando adaptações.

[...] professores devem ser pesquisadores de suas próprias práticas, produtores de materiais, avaliadores, experimentadores de novas abordagens, exploradores da realidade, construtores do programa, professores não só de línguas, mas também de estratégias, construtores de contextos sociais dentro e fora da sala de aula, abertos a mudanças, adaptáveis, prontos para revisar sua própria prática continuamente. (CELANI, 2008, p.419)

Embora já tivesse atuado como professora de inglês instrumental anteriormente, há alguns aspectos que diferenciam essa experiência das anteriores. Como professora efetiva tenho maior autonomia para planejar as disciplinas e para elaborar material didático voltado especificamente para tal contexto. O trabalho docente realizado nessas disciplinas, de inglês instrumental (IGT - Inglês Técnico – sigla utilizada pela instituição e que transpomos para este estudo), é norteado por documentos institucionais, tais como plano dos cursos e de disciplinas, em que objetivos e conteúdos são dispostos, os quais são fontes de informação para a pesquisa aqui realizada e são, portanto, analisados posteriormente.

Conforme será descrito em pormenores no item participantes da pesquisa (no capítulo “metodologia de pesquisa”), o corpo discente apresenta necessidades e interesses, já que eles têm relativa experiência no campo de atuação ou possuem um imaginário acerca dessas necessidades e, assim, exteriorizam suas expectativas em relação ao conteúdo e ao que deve ser enfatizado durante as aulas, o que, além dos documentos oficiais, também influencia minhas escolhas ao preparar tais aulas para cada uma das disciplinas.

Uma premissa do inglês para propósitos específicos é que esse ensino está apoiado na “investigação dos propósitos do estudante” e também no “conjunto de necessidades comunicativas que brotam desses propósitos” (KENNEDY; BOLITHO, 1984, p.3). Então, ao considerarmos que o principal propósito dos estudantes do ensino superior é atuar na profissão escolhida após a conclusão do curso e que essa atuação é, geralmente, dependente de um empregador que o contratará, é preciso levar em conta também qual a formação e os conhecimentos que o mercado de trabalho demanda.

Inicialmente meu questionamento se deu em relação à heterogeneidade da turma levando em conta o nível de proficiência dos alunos, bem como o (não) envolvimento dos mesmos nas aulas. A essas questões, ainda estavam associadas reflexões acerca das opções de

¹² FREEMAN, D. Three views of teachers' knowledge. *The newsletter of the IATEFL Teacher Development Group*, v.18, p.1-3, 1992.

¹³ FREEMAN, D. Research in TESOL. *Another view. TESOL matters*, v.8, p.5-6, 1998/1999.

materiais para as aulas e do conteúdo mais adequado considerando a preparação do futuro profissional para atuações no âmbito de sua profissão.

Além das questões diretamente ligadas à sala de aula, percebi que as ementas não estavam claras acerca do conteúdo a ser ministrado e os alunos pareciam confusos para responder o que eles precisavam aprender nas disciplinas de inglês. Esse conjunto de inquietações me levou a fazer uma reflexão sobre o ensino de inglês em tal contexto (ensino superior) na atualidade, o que, conseqüentemente, motivou esta pesquisa.

Para os cursos em que atuo não há materiais didáticos específicos disponíveis¹⁴ e, portanto, a escolha de fontes e elaboração de atividades é responsabilidade do professor. Além disso, a produção de livros didáticos por editoras, para tais áreas, é uma possibilidade bastante pertinente. Segundo Kennedy e Bolitho (1984), a elaboração do material didático, o tipo de metodologia usada e o assunto abordado têm como base interesses e necessidades dos estudantes. Dessa maneira, uma pesquisa que compreenda melhor as percepções acerca das necessidades e os interesses dos aprendizes, a proposta da instituição e a demanda de empregadores, tem o potencial de contribuir para que professores em situação similar e instituições que ofertam cursos de línguas para propósitos específicos possam ter subsídios para reavaliar os aspectos desse tipo de ensino, tal como a proposta desta pesquisa.

Masin (2009), em pesquisa considerando a análise de necessidades, afirma que tal análise seria “o primeiro passo a ser seguido para o desenho de um curso de línguas baseado na Abordagem Instrumental”. Entretanto, aponta a autora, a maioria dos cursos não faz essa análise antes de decidir o conteúdo programático. Considerando os planos de disciplinas repassados a mim pela instituição, os quais são analisados neste estudo, parece-me que realmente não houve uma investigação acerca das necessidades de aprendizagem, já que os conteúdos não são especificados com clareza.

Assim, verifica-se a necessidade de análise que possa contribuir para a elaboração e reformulações de documentos oficiais, como planos de cursos e ementas, que estabeleça parâmetros e diretrizes, ou até alguns princípios, que talvez consigam orientar esse trabalho.

Com o intuito de relatar o estudo por nós desenvolvido, organizamos nossas reflexões nesta tese e explicaremos tal organização no próximo item.

¹⁴ Há materiais do tipo “Inglês para aviação”, mas são específicos para a tripulação, pilotos ou controladores de voos, mas não para manutenção de aeronaves.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo contempla o arcabouço teórico que fundamenta a análise e discussão dos dados sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas para propósitos específicos, de realização de análise de necessidades e de planejamento de cursos. Além disso, desenvolvemos a discussão sobre os documentos institucionais que norteiam o planejamento de cursos de inglês instrumental ofertados no ensino superior.

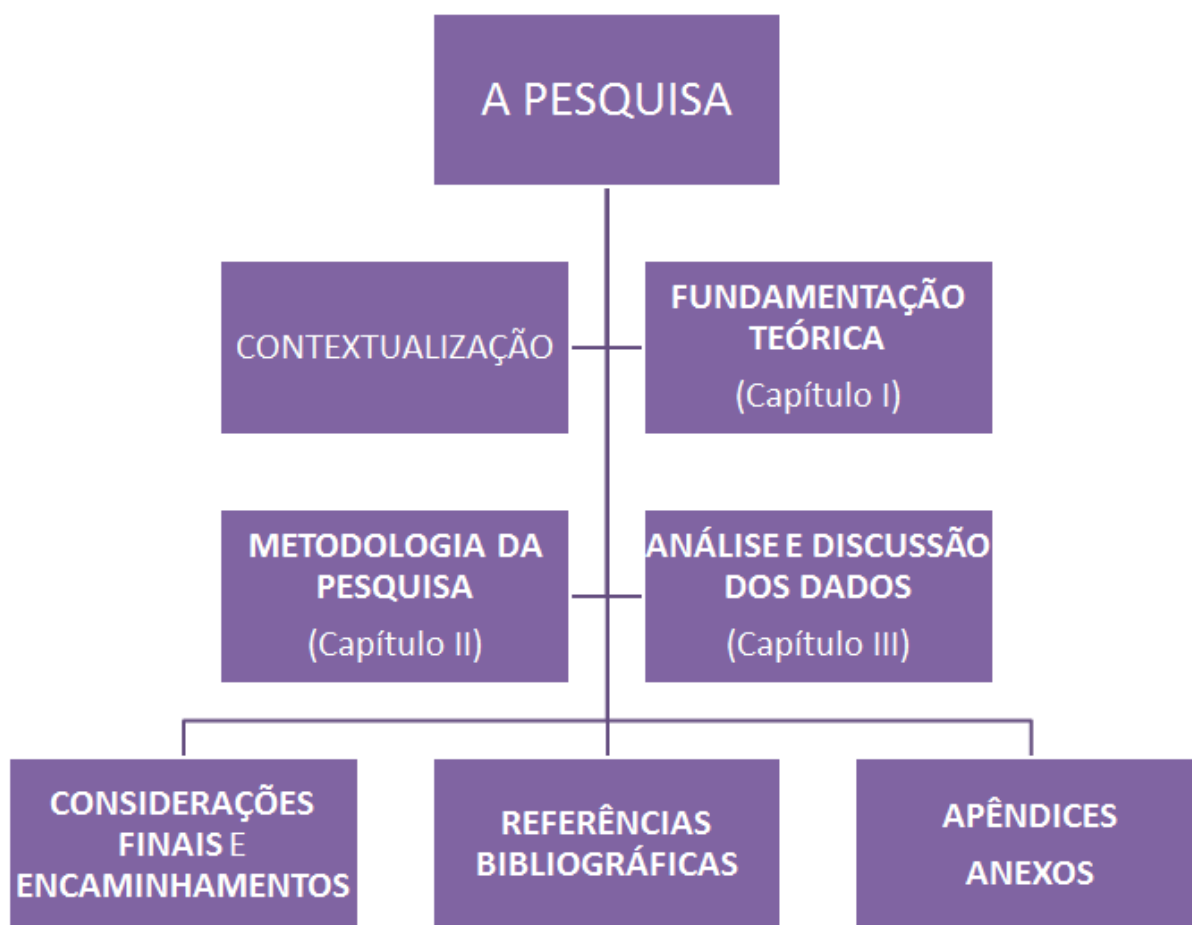
O segundo refere-se à metodologia de investigação adotada, apresentando a natureza, a abordagem e o tipo da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de registros e análise de dados, as particularidades do contexto investigado e o perfil dos participantes e da professora-pesquisadora.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, organizados de acordo com os participantes de pesquisa e os diferentes tipos de instrumentos de coleta de registros.

Encerrando o trabalho, apresentamos algumas considerações finais sobre esta investigação, assim como apontamos possíveis encaminhamentos para estudos futuros e discutimos suas limitações.

Para que possamos melhor visualizar a organização deste trabalho, apresentamos a seguir um fluxograma. Posteriormente, a cada capítulo, retomaremos tal figura, detalhando o capítulo a que se refere para orientação do leitor.

Figura 1: Organização da Tese



Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a figura (fluxograma) apresentada, iniciaremos o capítulo I, em que explanaremos a fundamentação teórica desta pesquisa.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O foco deste trabalho é o ensino de inglês no ensino superior, o qual é chamado de inglês instrumental ou inglês para propósitos específicos em documentos e parece ser a metodologia adequada a ser adotada no contexto investigado (formação de tecnólogos em manutenção de aeronaves). Por isso, discutiremos a metodologia de ensino de Inglês Instrumental em relação as suas origens, seu desenvolvimento no Brasil e aos mitos que a cercam, os quais também são visíveis nos registros analisados neste estudo.

Antes disso, é prudente e necessário fazermos um esclarecimento sobre a terminologia da metodologia da qual trataremos. Na literatura estrangeira, o termo *English for Specific Purposes*, cuja sigla é ESP, é amplamente usado. Além dessa, ainda podemos encontrar as siglas EAP (*English for Academic Purposes*), EOP (*English for Occupational Purposes*) e EST (*English for Science and Technology*). Essas três últimas estão relacionadas às necessidades específicas de determinados grupos, então representam “subdivisões” dentro da grande área chamada ESP.

Em publicações nacionais, há várias formas utilizadas para nomear esse ensino. Em Augusto (1997) temos duas delas: Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e Inglês para Propósitos Específicos (IPE). Esta última também se repete em Augusto-Navarro (2008). Masin (2009) utiliza os termos “Inglês para Fins Específicos” e “Inglês Instrumental”. A autora explica sua escolha dizendo que “Neste trabalho, os termos Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental são usados como sinônimos. Ainda usarei o acrônimo ESP, por ser uma abreviatura de uso nacional e internacional” (MASIN, 2009, p.23).

Já em Ramos (2005, 2009) e Celani (2008) o termo usado é Inglês Instrumental. Percebemos, por meio da leitura desses estudos, que esses termos são variações do original ESP. Isso fica evidente em Celani (2009, p. 17), quando a autora relata a história desse ensino no país: “Dado o meu papel de coordenadora do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (de agora em diante Projeto ESP) [...]”.

Neste trabalho adotamos todos os termos como sinônimos, isto é, Inglês Instrumental será mais utilizado por ser o termo mais recorrente em documentos institucionais e, conforme afirmação de Ramos (2005), isso está diretamente ligado ao mito de que Inglês Instrumental é sinônimo de ensino de leitura. Usamos, também, ensino de inglês para propósitos específicos (EIPE) para nos referirmos à metodologia de ensino, já que é como compreendemos o termo ESP.

O fluxograma a seguir apresenta a organização deste capítulo.

Figura 2: Organização do Capítulo I



Fonte: Elaborada pelo autor

1.1 Origem e desenvolvimento do Inglês para Propósitos Específicos

O término da Segunda Guerra Mundial é considerado um marco em relação à expansão das atividades científicas e econômicas em todo o mundo, como apontado por Hutchinson e Waters (1987) e retomado por Augusto (1997), Oliveira (2007), Lucas (2008) e Silva (2012). Essa expansão evidenciou uma necessidade de maior comunicação entre os povos, o que “logo gerou uma demanda por uma língua internacional” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.6). Por várias razões, dentre as quais se destaca o papel econômico dos Estados Unidos na época, a língua inglesa passou a ocupar a posição de principal idioma nas relações internacionais.

O inglês, que era normalmente estudado por motivos não tão definidos, passa a ser foco da aprendizagem de pessoas com propósitos específicos ligados à tecnologia e ao

comércio, como, por exemplo, ter acesso a textos acadêmicos relacionados a áreas de pesquisa e realizar transações de negócios.

Hutchinson e Waters (1987) apontam que havia a necessidade da língua inglesa e, mais importante que isso, essas pessoas sabiam o porquê eles precisavam dela. Dessa maneira, essa consciência da necessidade e as restrições de tempo e dinheiro, levaram à criação de cursos com objetivos mais definidos, ou seja, o ensino de línguas para propósitos específicos (ELPE).

Segundo Hutchinson e Waters (1987) existem três fatores que contribuíram para a expansão do ensino de inglês para propósitos específicos (IPE): 1) as demandas do mundo pós-guerra; 2) novos avanços na área de línguas; 3) crescimento da psicologia educacional.

O primeiro fator refere-se ao cenário, já descrito, após o fim a Segunda Guerra Mundial. O segundo está relacionado ao movimento em prol da utilização do idioma para a comunicação real, substituindo a produção mecânica de frases pré-estruturadas no ensino de línguas. Já o fator número três diz respeito ao novo olhar para o ensino, no qual as necessidades dos aprendizes deveriam ser levadas em consideração em busca de uma aprendizagem mais efetiva.

Esse novo olhar está relacionado, também, ao advento do pensamento pragmático. Apesar do conceito de pragmatismo ser difícil e amplamente utilizado (PENNYCOOK, 1997), podemos focar a valorização das questões práticas, úteis e necessárias, o que dá suporte ao ensino de línguas para propósitos específicos, já que esse ensino ganha espaço por visar a suprir a necessidade daquele momento.

Há autores, como Freire (1996, 2006) e Pennycook (1997), que problematizam o pragmatismo educacional argumentando que, nessa perspectiva, preocupações sociais e reflexões críticas representam não só perda de tempo, mas um obstáculo no processo de desenvolvimento de habilidades (FREIRE, 2006). Além disso, ainda como problemas, temos que essa é uma técnica que ignora fatores socioculturais, foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas, fragmenta o conhecimento deixando de lado o entendimento do contexto e dificulta que os aprendizes façam conexões entre o conhecimento adquirido e as experiências vividas (PENNYCOOK, 1997; MITSIKOPOULOU, 2010).

Nosso intuito não é discutir com profundidade as implicações do pragmatismo no ensino. No entanto, pensamentos filosóficos advindos de tal movimento influenciaram as práticas pedagógicas e impulsionaram a expansão do ensino para propósitos específicos.

Outro movimento que influenciou o ensino foi o neoliberalismo, tendo em vista que adeptos dessa corrente de pensamento advogavam a favor da adequação do ensino à

competitividade do mercado internacional e da capacitação do aluno para se integrar ao mercado de trabalho. Tais considerações deram suporte ao ensino de línguas para propósitos específicos, já que esse também tem como foco a comunicação internacional devido à expansão das atividades relacionadas à pesquisa e à economia.

A partir disso, o ensino de IPE passou por cinco fases de desenvolvimento, segundo Hutchinson e Waters (1987). Silva (2012, p.23) aponta que “o ESP¹⁵ passa hoje por sua sexta fase” e explica as características da mesma utilizando o trabalho de Ramos (2004¹⁶, citado por SILVA, 2012). As ideias dessa fase têm base em pesquisas sobre gêneros textuais em IPE e na necessidade de estudo do texto considerando tais gêneros. Incluímos tal fase no quadro de desenvolvimento apresentado em seguida.

A partir das fases estipuladas e descritas por Hutchinson e Waters (1987) e Silva (2012), organizamos o quadro abaixo para melhor ilustrarmos as mesmas.

Quadro 1: Resumo das fases de desenvolvimento do ELPE

Fases	Propósitos	Elaboração do Curso
Fase 1 Análise de Registros	Identificação das características gramaticais e lexicais.	Curso apresenta e enfoca tais características linguísticas.
Fase 2 Análise textual	Entendimento da forma como se empregam sentenças no discurso para produção de significado.	Curso baseado nos padrões organizacionais dos textos.
Fase 3 Análise da situação-alvo	Organização do conhecimento já existente, relacionando a análise da língua com as razões do aluno para aprender.	O propósito é capacitar o aluno a atuar adequadamente em uma situação-alvo.
Fase 4 Habilidades e Estratégias	Aprofundamento das fases anteriores; interpretação das estratégias que permitem ao aprendiz lidar com estruturas, utilizando-as de maneira consciente e eficiente.	Ensino de estratégias a fim de analisar questões linguísticas e suas relações dentro do texto considerando o significado e o processo cognitivo que permeia o uso da língua.
Fase 5 Abordagem centrada na aprendizagem	Focalização do processo de aprendizagem, da motivação do aprendiz e o que é preciso para atingir os objetivos.	Uso da língua auxilia a definir os objetivos do curso, mas o foco é o entendimento do processo de aprendizagem da língua.
Fase 6 A era do gênero	Estudos sobre gêneros textuais, análise da situação-alvo e linguística de <i>corpus</i> são elementos essenciais.	Aplicação de gêneros em cursos de IPE. Realiza-se um levantamento prévio sobre o que deve ser focado. Progressão de conteúdo de forma espiralada (característica já apresentada em outra fase), com apresentação de novos aspectos e retomada daqueles já apresentados.

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

¹⁵ ESP = *English for Specific Purposes*, termo referente à IPE em inglês.

¹⁶ RAMOS, R.C.G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v.25, n.2, p.107-129, 2004.

Conforme apresentado por Hutchinson e Waters (1987, p.13), as três primeiras fases são apoiadas nas formas da língua e aspectos linguísticos da situação-alvo, sendo esse o conteúdo a ser delimitado e ensinado aos alunos de IPE. A quarta fase foi uma tentativa de olhar além da superfície, considerando os processos de aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos aprendizes, usando-as de maneira eficiente e consciente. Essas estratégias direcionavam o aprendiz a “inferir o significado das palavras por meio do contexto, utilizar *layout* visual para determinar o tipo de texto, explorar cognatos [...] etc.”.

A propósito dessa fase, desenvolveu-se o projeto de ensino de IPE no Brasil, sobre o qual discutiremos mais detalhadamente no próximo item deste trabalho. Em tal projeto, o desenvolvimento de habilidades e estratégias era o foco das aulas, especificamente as de leitura, seguindo a tendência do período. O ensino nacional acompanhou, de certa forma, as fases do desenvolvimento do IPE, mas o foco tem sido o trabalho com a compreensão e interpretação de textos escritos.

Dudley-Evans e St John (1998) pontuam que não é possível dividir temporalmente o progresso do IPE e apresentam seu desenvolvimento considerando a ideia de tendências. As tendências mencionadas pelos autores – para o inglês para propósitos acadêmicos, em específico - são quatro: análise de registro, análise de discurso e retórica, abordagem baseada nas habilidades e abordagem centrada na aprendizagem. Tais autores afirmam que, atualmente, não é possível identificar um movimento dominante nesse tipo de ensino. Segundo eles,

[...] 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 (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.30).

Assim, entendemos que, na atualidade, temos todas essas fases à disposição para que o mais relevante de cada uma possa ser levado em consideração durante o planejamento do curso de línguas. Profissionais podem utilizar as reflexões realizadas em cada período de maneira a favorecer o ensino visando a contemplar as especificidades do contexto.

1.2 Inglês para Propósitos Específicos no Brasil

No contexto nacional, o início do ensino de línguas para propósitos específicos (ELPE) ocorreu no final dos anos 70 com o surgimento do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani da PUC-SP.

Augusto (1997) explica que departamentos de inglês de universidades brasileiras precisavam organizar e administrar cursos de IPE. Porém, os docentes não estavam especificamente preparados para esse desafio. Segundo a mesma autora:

Os pesquisadores da época tinham consciência de que não existiam o conhecimento e treinamento essenciais para fazer a transição do curso de inglês para fins gerais (IFG) para cursos de IPE, porém a demanda de áreas de especialização diversas por esse tipo de curso era notadamente crescente. (AUGUSTO, 1997, p.7)

Ramos (2008) relata em seu estudo a mesma situação, apontando que havia muitos professores universitários matriculados no curso de mestrado da PUC-SP, os quais, apesar de seu interesse na área de IPE, não se sentiam preparados para ministrar cursos desse tipo (inglês instrumental) em suas universidades.

O projeto foi desenvolvido em duas fases, de acordo com as explicações de Ramos (2009). Durante a primeira fase, de 1978 a 1980, universidades federais foram visitadas com o objetivo de coletar informações para que fosse possível realizar uma identificação de necessidades e recursos em cada instituição. Posteriormente, visando ao compartilhamento de experiências e discussões acerca dos pressupostos teóricos que norteiam o ensino de IPE, foi realizado um seminário nacional com a participação de 12 universidades.

O projeto contava com o apoio do Ministério da Educação e do Conselho Britânico, além da participação de 20 universidades federais, e objetivava “desenvolvimento do professor, a produção de materiais e o estabelecimento de um centro nacional de recursos para a pesquisa no campo de IPE” (AUGUSTO, 1997, p.7).

A segunda fase do projeto teve início, segundo Ramos (2009), com a chegada dos professores estrangeiros com subsídio do Conselho Britânico. Ainda no âmbito do projeto houve a criação de um centro de pesquisa, o CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e

Informação em Leitura – PUC-SP), o qual funcionou como ponto de apoio aos participantes do projeto e promoveu seminários, materiais didáticos e o periódico *the ESpecialist*¹⁷.

Desde então seminários e congressos locais, regionais e nacionais têm sido realizados periodicamente. Apesar da continuidade do movimento considerando o ensino de IPE, o projeto terminou. Celani, no ano de 1988, com a colaboração de outros autores, publicou uma avaliação do mesmo, intitulado “*The Brazilian ESP Project: an evaluation*” (O projeto Brasileiro de IPE: uma avaliação). Essa avaliação teve como fonte de dados professores e aprendizes, ou seja, foram consideradas diferentes perspectivas (de alunos e professores envolvidos, de alunos e professores de outras áreas e ex-alunos) e instrumentos distintos, tais como questionários, discussões em sala e entrevistas.

Tal avaliação apontou resultados positivos do projeto, segundo Augusto (1997, p.7-8) que se baseou no livro de Celani et al. (1988.), principalmente no que diz respeito “ao alcance dos objetivos que haviam sido estabelecidos em seu início, ou seja: o treinamento de professores, a elaboração de materiais didáticos e a construção de um centro de recursos e contato [...]”

Ainda no âmbito do projeto, a partir do levantamento realizado com as universidades participantes, a leitura de textos específicos de cada área foi apontada como a maior necessidade dos estudantes, o que, conseqüentemente, levava o trabalho com a habilidade de compreensão escrita a ser priorizado no ensino. Assim, a metodologia¹⁸ de ensino utilizada era baseada em leitura de material autêntico e ensino de gramática a partir do texto, além do estudo de textos científicos, a qual é utilizada e adaptada (até hoje) em vários cursos instrumentais oferecidos no Brasil (RAMOS, 2008). Além de ser utilizado nas universidades, o IPE está presente também em escolas técnicas, em cursos preparatórios para vestibular, para concursos públicos, em algumas escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como em cursos preparatórios para candidatos à seleção dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Contudo, há duas questões identificadas em decorrência do Projeto Nacional a serem consideradas, as quais serão discutidas de forma mais detalhada nos próximos itens deste

¹⁷ “The ESpecialist é uma publicação semestral aberta a colaboradores de todas as partes do país e do exterior, interessados em questões relativas a línguas para fins específicos. Inclui em suas áreas de interesse: abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras em contextos específicos, tanto escolares como profissionais; abordagens teóricas e aplicadas à formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas; descrições teóricas e aplicadas de comunicação verbal em contextos específicos, tanto escolares como profissionais (análise do discurso, interação em sala de aula, análise contrastiva, análise de gêneros linguísticos, linguística do corpus, etc.); relatos de experiência docente sistematizada.” <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/index>

¹⁸ Discutiremos nos capítulos que seguem a problematização considerando o uso de termos como metodologia, abordagem, estratégias, dentre outros.

trabalho: “o foco na habilidade de leitura levou à popularização da crença de que instrumental é sinônimo de curso de leitura” (RAMOS, 2005, p.116) e o fato de que os alunos, já naquela época, expressaram “o desejo de aprender outras habilidades além daquela fortemente priorizada durante tais cursos (a leitura)” (AUGUSTO, 1997, p.8). A segunda questão foi destacada por Augusto (1997) em seu trabalho, pois na época esse interesse dos alunos pelo desenvolvimento de outras habilidades já existia, mas não havia um olhar atento para esse aspecto.

Na atualidade, os objetivos do ensino de IPE são diferentes comparados àqueles constatados no início e durante o Projeto Nacional (GOMES DE MATOS; PINTO, 2000), em especial no contexto do ensino superior. Ramos (2008) aponta que a partir dos anos 90 surgiram outras demandas considerando as habilidades a serem ensinadas, ou seja, estudantes encontram a necessidade de escrever resumos, fazer apresentações orais em congressos e palestras, dentre outras. Sobre isso, Augusto-Navarro (2008, p.119) considera que

[...] o pesquisador brasileiro na contemporaneidade precisa e almeja muito mais do que estratégias de leitura e se interessa por cursos com foco mais central em uma das habilidades, mas que não negligencie as demais. Uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária.

Porém, percebemos que há algumas similaridades como a demanda por disciplinas e docentes de IPE, falta de materiais didáticos específicos para cada área e o atendimento às necessidades e aos interesses de alunos bem como do cenário de atuação dos mesmos. Tais aspectos serão considerados e analisados em detalhe neste trabalho, especificamente durante a discussão sobre necessidades e interesses.

É importante ressaltar que o ensino de IPE é amplamente desenvolvido no contexto educacional atual brasileiro. Disciplinas de inglês instrumental para (...), como comumente denominadas, são ofertadas em cursos preparatórios como para concursos ou processos seletivos, dentre os quais estão aqueles para ingresso em programas de mestrado e doutorado, em cursos superiores de graduação, em cursos superiores de formação de tecnólogos, em cursos técnicos, dentre tantos outros. Esses cursos são oferecidos por diferentes tipos de instituições, tais como faculdades privadas, universidades públicas, escolas técnicas e institutos federais, entre outros. Além dessa variedade de contextos, ainda existe a diversidade em relação aos tipos de cursos em que a disciplina é ofertada, como engenharias, cursos de licenciatura ou bacharelado, os quais estão inseridos nas três áreas do conhecimento (exatas, humanas e biológicas).

1.3 Inglês para Propósitos Específicos: abordagem ou metodologia?

A história do ensino de línguas é narrada em fases e assim como há algumas nomenclaturas diferentes para distinguir cada uma delas, há também confusão na interpretação e no uso de conceitos relevantes dessa área. Estudos, dentre os quais destacamos Richards e Rodgers (2001a, 2001b), Howatt e Widdowson (2004), Leffa (1988), Borges (2009 e 2010), Anthony (1963), Brown (2001) e Almeida Filho (1997, 2007a, 2007b), que servem de base para a discussão que apresentamos a seguir, representam tentativas de explicitar ou de melhor compreender termos como método, abordagem e metodologia.

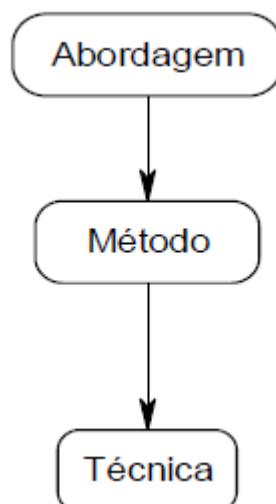
É a partir de pesquisas científicas nas áreas de psicologia comportamental e linguística estruturalista que o termo abordagem aparece, referindo-se ao, até então, método audiolingual. Esse é um dos primeiros sinais do conflito entre os termos abordagem e método. O termo método foi utilizado como sinônimo de filosofia (teoria) e de formas de agir (prática) por muito tempo (LEFFA, 1988).

Edward Anthony, em 1963, propôs pela primeira vez uma definição dos termos: abordagem, método e técnica. Para Anthony¹⁹ (1963 citado por BROWN, 2001, p. 14), a abordagem consiste em um “conjunto de pressupostos que lidam com a natureza da língua, aprendizagem e ensino”; já o método é definido como sendo “um plano geral para a apresentação sistemática da língua baseada na abordagem escolhida” e técnicas são “as atividades específicas manifestadas na sala de aula que são consistentes com o método e estão, conseqüentemente, em harmonia com a abordagem”.

Considerando tais definições e segundo Vilaça (2008), compreendemos que o método deve estar de acordo com a abordagem e é materializado na prática docente por meio de técnicas, ou seja, o método é o estágio intermediário entre a abordagem e as técnicas utilizadas pelo professor. Essa concepção é hierárquica, isto é, “o elemento superior conduz à elaboração e ao planejamento do seguinte”, sendo que uma abordagem pode gerar diferentes métodos e um método pode se realizar por meio de diversas técnicas (VILAÇA, 2008, p.77). Vilaça (2008) apresenta uma figura com a finalidade de ilustrar os conceitos na visão de Anthony (1963), a qual apresentamos a seguir.

¹⁹ ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching Journal*, v.17, n.2, p. p. 63-67, 1963.

Figura 3: Posição hierárquica do conceito de método



Fonte: Vilaça (2008, p.76)

Considerando que Anthony (1963) coloca a abordagem no topo da organização como algo que abrange os demais itens, Borges (2009) relaciona esse conceito ao termo paradigma discutido por Kuhn (1962²⁰, 1989²¹ e 2001²² citado por BORGES, 2009), já que em ambos temos a filosofia ou o princípio organizador como definição dos termos. Almeida Filho (2004; 2005) também apresenta essa equivalência, paradigma igual à abordagem, ou seja, os demais itens estão inseridos em uma abordagem. O autor, ao discutir sobre a abordagem comunicativa, afirma que essa “seria reconhecida como um possível paradigma alternativo (para usar a nomenclatura de Kuhn, 1970) para o ensino das línguas nas escolas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.90). Dessa maneira, como podemos observar, o próprio autor explicita a relação de igualdade entre os termos.

Há também, em textos brasileiros, como em Paula (2010), o uso do termo movimento, o qual pode ser considerado outro sinônimo para paradigma e abordagem (BORGES, 2009). Apesar da ciência da existência dos termos e das discussões sobre paradigma e movimento, e por concordarmos com essa equidade entre paradigma e abordagem, nossa discussão está centrada no termo abordagem.

²⁰ KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1962/2001.

²¹ KUHN, T. Reconsiderações acerca dos paradigmas. In: Kuhn T. *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70; p. 353-82, 1989.

²² KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1962/2001.

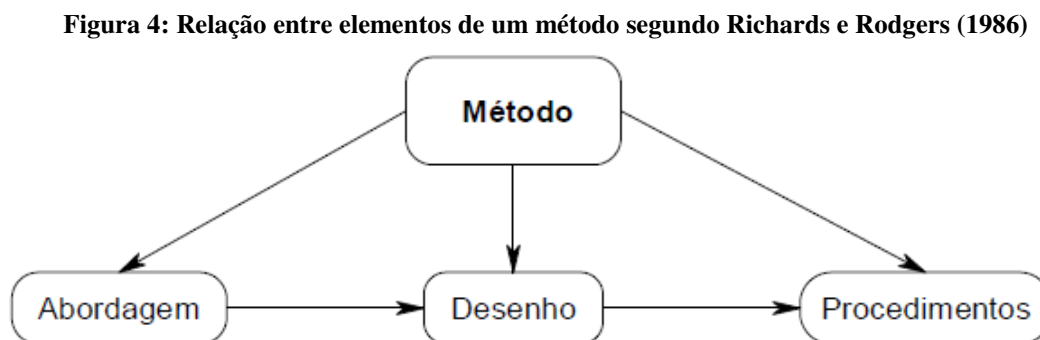
Richards e Rodgers (2001b) e Almeida Filho (1997) também fazem uma reflexão acerca das terminologias e apresentam outra distribuição hierárquica, redefinindo os termos acima, mas mantendo muito do que fora proposto por Anthony.

Para Richards e Rodgers (2001b), o método está no topo da hierarquia e engloba, como um “guarda-chuva” (BORGES, 2010, p.402), os diferentes elementos constituintes da ação do professor em sala de aula, ou seja, é o termo mais abrangente e dominante, sendo que os demais, abordagem, desenho e procedimentos, ficam em um nível inferior.

Richards e Rodgers (2001a, p.154) definem os termos da seguinte maneira: abordagem como “pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da língua e a natureza da aprendizagem de língua os quais operam como construtos axiomáticos ou pontos de referência e fornecem fundamento teórico para o que os professores de língua realmente fazem com seus aprendizes em sala de aula”; o planejamento “especifica a relação entre teorias de língua e de aprendizagem de língua no que diz respeito à forma e à função dos materiais e das atividades nos cenários de ensino e aprendizagem”, já procedimento “configura as técnicas e práticas de sala de aula que são consequências do planejamento e de uma abordagem específica”.

Em outras palavras, o método compreende, engloba os outros três termos, os quais são abordagem, em que encontramos a teoria da linguagem e da aprendizagem de línguas; o planejamento, item que considera o contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático; e, por fim, o processo, que engloba técnicas e práticas (RICHARDS; RODGERS, 2001b).

Vilaça (2008, p.78) explica que para Richards e Rodgers “o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para tornar-se a combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos” e para que essa relação seja mais bem compreendida, apresenta outra figura, a qual transcrevemos a seguir.



Fonte: Vilaça (2008, p.78)

Considerando a figura de Vilaça (2008) e as considerações de Richards e Rodgers (2001b), podemos inferir que método é o termo que abrange os demais itens, ou seja, abordagem é um desses itens inseridos no método. Essa visão é diferente daquela apresentada por Anthony, na qual, conforme apresentamos, a abordagem é o termo mais amplo.

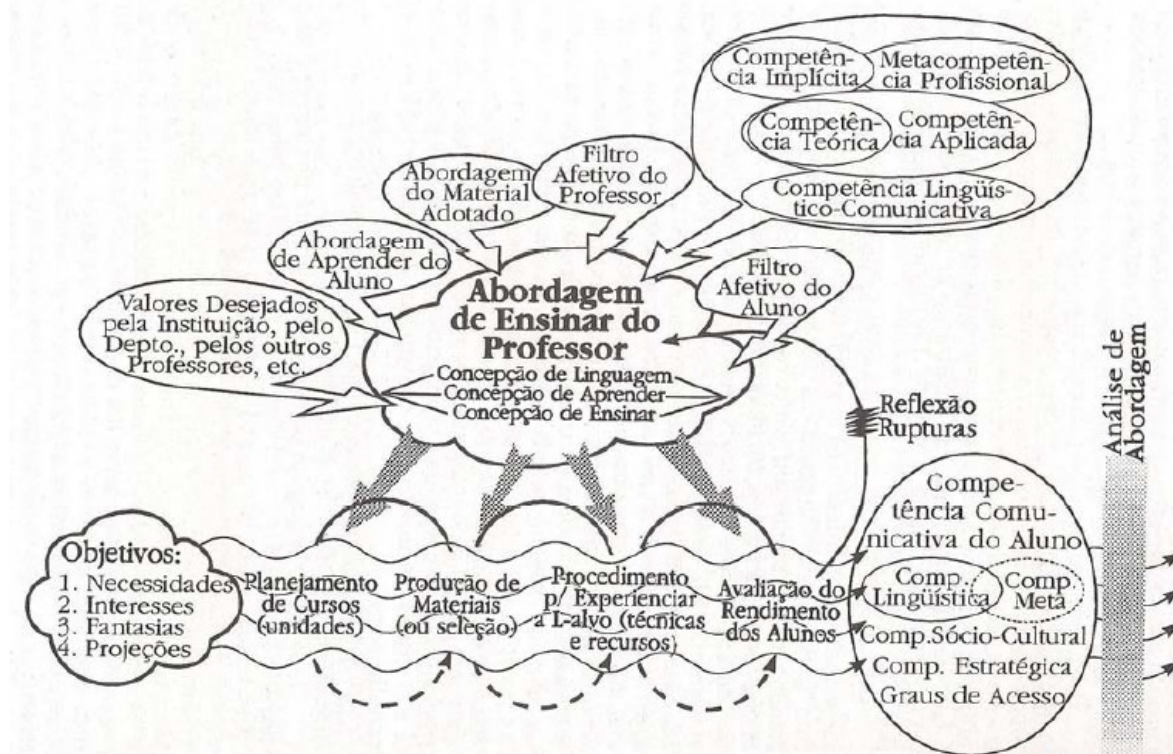
Leffa (1988) e Almeida Filho (1997) também fazem considerações a respeito desses termos, segundo reflexões que expomos a seguir.

Leffa (1988) esclarece que o termo método foi usado com grande abrangência no passado, incluindo desde a fundamentação teórica até a elaboração de normas para criação do curso. Então, “convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** (‘approach’ em inglês) e **método** propriamente dito” sendo que a abordagem “é o termo mais abrangente a englobar os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem” e o método “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem” (LEFFA, 1988, p. 211, destaques do autor).

Almeida Filho (1997) também propôs uma relação entre abordagem, método e técnica. A essência dessa relação é igual àquela apresentada por Anthony (1963), ou seja, a abordagem ocupa um lugar de destaque considerando os outros itens, que interagem, segundo Almeida Filho, em uma *operação global do ensino de línguas*. Por preocupar-se especificamente com o ensino, o autor (1997, 2007) procurou mostrar por meio de um modelo articulado a composição e funcionamento da operação de ensinar línguas.

Tal modelo inclui abordagens, competências e quatro fases para que os objetivos sejam alcançados: “o planejamento das unidades, a produção ou adoção de materiais, o método ou as experiências de aprender na sala de aula, e a avaliação de rendimento ou progresso dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.20), conforme figura do próprio autor, apresentada a seguir.

Figura 5: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2007a, p.22)

Diante dessas ponderações, consideramos coerente a posição de que a abordagem é o item mais abrangente, ou seja, na abordagem estão contidos a concepção de língua, a filosofia de ensino-aprendizagem e os pressupostos teóricos que norteiam o processo, as decisões e as ações no âmbito de estudos de uma língua. Dessa forma, o método é orientado pelos princípios contidos na abordagem, sendo que em cada método há técnicas compatíveis a serem escolhidas e utilizadas pelo professor em sua prática pedagógica.

Porém, a determinação da hierarquia desses termos (abordagem, método e técnicas) não põe fim a nossa discussão terminológica. Nossa questão envolve também o termo metodologia, já que, considerando o ELPE, há a utilização das nomenclaturas abordagem e metodologia instrumental.

O termo metodologia é discutido em alguns estudos, como os de Prabhu (1987), Kumaravadivelu (1994) e Almeida Filho (2005), o que é considerado uma importante contribuição para a área, já que esse termo e método foram (e ainda são) usados como sinônimos (BORGES, 2009 e 2010). Além disso, às vezes, também é considerado equivalente a planejamento.

Prabhu (1987), em suas reflexões sobre o ensino de línguas, enfatiza a distinção comumente feita entre planejamento e metodologia, que seria a mesma entre conteúdo e

condições de aprendizagem. Para esse autor, o planejamento é alinhado a uma abordagem e nele está definido o conteúdo a ser ensinado e o método de ensino a ser utilizado. Assim, o método, sob a perspectiva de uma abordagem, prevê o ensino do conteúdo e para isso é preciso definir as condições de aprendizagem, ou seja, a metodologia. Após essas definições chegamos ao planejamento, pois já se sabe qual é a abordagem, o método e as condições de aprendizagem, sendo, portanto, viável a consideração do conteúdo a ser abordado. Segundo Prabhu (1987, p.147) “o planejamento é determinado pela metodologia”.

Richards (1984, p. 8), considera metodologia como “as atividades, tarefas e experiências de aprendizagem selecionadas pelo professor com a intenção de alcançar a aprendizagem”. Se a metodologia engloba as ações do professor visando à aprendizagem, o planejamento precede e guia a metodologia, ou seja, a determinação das metas, dos objetivos e do conteúdo a serem desenvolvidos em contexto de ensino deve vir em primeiro lugar, posteriormente decide-se acerca da maneira e dos meios para que se alcance a aprendizagem, ou seja, é quando se decide a metodologia.

Almeida Filho (2005, p.63) compreende metodologia como “a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L (língua) e que são explicáveis por um feixe de pressupostos”. Visando a melhor compreensão dessa definição, apresentamos, a seguir, a explicação do autor considerando todos os termos.

Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem (Almeida Filho, 1993, 1997) – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicitam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 63)

Entendemos, portanto, que metodologia compreende o método na prática, os procedimentos utilizados pelo professor, que são orientados por ideias e conceitos como se fosse uma abordagem mais restrita.

Considerando todas as posições e reflexões apresentadas, organizamos uma tabela com o entendimento acerca dos termos.

Quadro 2: Definições dos termos abordagem, método, metodologia, planejamento e técnicas.

TERMO	DEFINIÇÃO
Abordagem	Conjunto de suposições e pressupostos teóricos acerca da natureza e concepção da linguagem; compreensão de como se dá o processo de aquisição ou aprendizagem de línguas; uma filosofia; embasamento para tomada de decisões; é o termo mais abrangente.
Método	Plano global para a apresentação sistemática da língua baseada na abordagem escolhida; tem uma abrangência mais restrita e está contido em uma abordagem; é materializado na prática docente por meio de técnicas; o método é o estágio intermediário entre a abordagem e as técnicas utilizadas pelo professor.
Metodologia	Maneira de organizar as propostas didático-pedagógicas a partir de uma visão de língua; conjunto de procedimentos e experiências selecionadas pelo professor com a intenção de possibilitar a aprendizagem.
Planejamento	Especifica a relação entre teorias de língua e de aprendizagem de uma língua no que diz respeito à forma e à função dos materiais e das atividades nos cenários de ensino e aprendizagem; desenho do curso em relação ao conteúdo e às técnicas que serão utilizadas para promover a aprendizagem.
Técnicas	Formas de conduzir o ensino; atividades; procedimentos adotados pelo professor para ensinar; são desenvolvidas ou aplicadas de acordo com o planejamento, são específicas em cada metodologia, condizentes com a abordagem.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em nossa interpretação, não há uma relação hierárquica entre os termos²³. No entanto, eles possuem uma interligação, condizente com o que propôs Almeida Filho (2007a) ao explicar e ilustrar a operação global do ensino de línguas.

Essa reflexão acerca dos termos e conceitos apresentados foi realizada na tentativa de respondermos a pergunta que nomeia este item de nosso estudo: “inglês para propósitos específicos: abordagem ou metodologia?”. A compreensão desse ponto é importante não só por contribuir para as discussões nessa área, julgadas por Borges (2011, p.815) como necessárias “para a compreensão do surgimento e desenvolvimento de paradigmas e metaparadigmas na Linguística Aplicada”, mas por auxiliar no entendimento do planejamento de cursos desse tipo, especialmente aquele contido nos documentos oficiais que analisaremos.

Borges (2011, p.816) aponta que uma “visão recorrente na área, principalmente no contexto brasileiro, é a de que: a) o instrumental constitui-se como parte integrante da abordagem comunicativa ou é a própria [...]”, mostrando, assim, que essa confusão

²³ A ordem dos termos apresentados no quadro não implica que haja uma relação hierárquica ou vertical entre os mesmos. O quadro apenas apresenta a definição de cada termo de acordo com nossa visão.

terminológica e de compreensão de como se dá esse tipo de ensino ainda existe para os envolvidos na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Considerando o advento da abordagem comunicativa e do ensino de línguas para propósitos específicos, temos o desenvolvimento da abordagem comunicativa a partir da visão de competência comunicativa de Hymes (1972) e dos estudos de Widdowson (1972, 1978). O ensino de IPE tem o estudo de Hutchinson e Waters (1987) como marco dessa concepção.

Em estudos nacionais, podemos pontuar o uso da palavra abordagem para denominar o IPE por Celani (1994) e por Ramos (2005), sendo os termos abordagem de ensino de línguas para fins específicos e abordagem instrumental, respectivamente.

Celani (1994) utilizou em seu trabalho o termo abordagem de ensino para fins específicos, pontuando que há uma dificuldade em esclarecer o que surgiu primeiro: a abordagem de ensino para fins específicos ou a abordagem comunicativa. Diante dessa consideração, podemos inferir que a autora divide o instrumental e o comunicativo como abordagens distintas.

Já em Ramos (2005) observamos o uso do termo abordagem instrumental, sendo que a autora situa seu surgimento com o contexto histórico do pós-segunda guerra, mesma época em que a literatura da área considera o início do movimento comunicativo. Em relação à perspectiva histórica, Borges (2011, p.825) diz entender que “é o instrumental que preconiza o MC [movimento comunicativo] que, por sua vez, é o contexto de surgimento da abordagem comunicativa (e, posteriormente, da abordagem comunicacional)”.

Holmes e Celani (2006), por sua vez, denominam o ensino de língua para fins específicos no Brasil ora como metodologia (*ESP methodology*), ora como abordagem (*ESP approach*). Com o intuito de esclarecer essa questão terminológica, Borges (2009 e 2011) investigou e discutiu aspectos relacionados à abordagem comunicativa, abordagem comunicacional e abordagem instrumental.

Borges (2009) indagou linguistas aplicados conhecidos nacional e internacionalmente acerca do uso de termos como paradigma e abordagem. Dentre as perguntas feitas aos participantes da pesquisa, havia duas relacionadas especificamente ao ELPE: “(1) contemporaneamente, o senhor acha possível falarmos de ‘paradigmas’ distintos de ensino de línguas (no sentido Kuhniano do termo) quando discutimos sobre o Comunicativo (CLT) e o Instrumental (LSP/ESP)?” e “(2) o senhor acha plausível falarmos que os termos ‘paradigma’ e ‘abordagem’ possuem o mesmo significado no contexto de ensino de línguas?” (BORGES, 2009, p.283). Apesar das reflexões apresentadas nesse estudo de doutorado, a autora focaliza

a questão do ensino instrumental em um artigo em que compila as respostas dos participantes em um quadro, o qual apresentamos a seguir.

Quadro 3: Resumo das respostas de especialistas em ensino de línguas sobre o instrumental e o comunicativo em Borges (2009).

Especialistas	INSTRUMENTAL e COMUNICATIVO (comunicacional)
Widdowson	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>comunicativo</i> e o <i>instrumental</i> não são separados, são parte de um mesmo desenvolvimento; ▶ o <i>instrumental</i>, enquanto o inglês estiver envolvido, foi de muitas formas o precursor do <i>comunicativo</i> como uma abordagem geral de ensino de língua.
Prabhu	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> é guiado pelo propósito de aprendizagem, com uma visão de linguagem que se adequa a usos particulares; ▶ o <i>comunicativo</i> é guiado por uma visão de linguagem como constituindo um significado ou processo de comunicação; ▶ o <i>comunicacional</i> é guiado por uma noção de que um esforço de comunicação é a condição mais favorável para se adquirir uma língua; ▶ considero a posição de Widdowson e a minha como abordagens diferentes dentro de uma abordagem mais ampla.
Kumar	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> é um tema do <i>comunicativo</i>.
Swales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> e o <i>comunicativo</i> compartilham interesses.
Almeida Filho	<ul style="list-style-type: none"> ▶ considero dois paradigmas na teoria de ensino-aprendizagem de língua(s): o sistêmico-gramatical e o <i>comunicacional</i>; ▶ o <i>instrumental</i> é parte do <i>comunicacional</i>.
Moita Lopes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> e o <i>comunicativo</i> possuem mesma visão de linguagem, mas diferentes propósitos de aprendizagem.
Paiva	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> faz parte do paradigma da simplificação e o <i>comunicativo</i> do paradigma da complexidade.
Celani	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> é uma abordagem, e é <i>comunicativa</i>, o <i>instrumental</i> está incluído na <i>abordagem comunicativa</i>.
Scaramucci	<ul style="list-style-type: none"> ▶ o <i>instrumental</i> se insere dentro de uma <i>abordagem comunicativa</i>.

Fonte: Borges (2011, p.827).

Borges (2011) analisa as respostas de cada participante e conclui que na maioria dos depoimentos o uso do termo abordagem comunicativa é sinônimo de movimento comunicativo, um aspecto que dificulta as discussões. Tanto Widdowson quanto Prabhu, na visão da autora, “concordam com a noção de que há algo maior (conjunto) que abarca o instrumental e o comunicativo (subconjuntos) [...]” (BORGES, 2011, p.829), o que leva a autora a compreender, então, que o instrumental, o comunicativo e o comunicacional não são uma mesma coisa, ou seja, não são uma mesma abordagem com nomes diferentes, mas são abordagens inseridas em um mesmo movimento, o comunicativo.

A autora também chama a atenção para as considerações das participantes Celani e Scaramucci, as quais pontuam que o instrumental “está dentro de *uma* abordagem

comunicativa e não *da* abordagem comunicativa [...]” (BORGES, 2011, p.832, destaques da autora).

Baseada em outros estudos e no próprio, Borges (2011, p. 818) considera que “o instrumental, o comunicativo e o comunicacional, como abordagens independentes entre si, compõem o MC [movimento comunicativo]”. Em outras palavras, o movimento comunicativo seria o que engloba as abordagens e, no caso, instrumental é uma abordagem inserida nesse movimento.

Contudo, adotaremos outra perspectiva. Considerando que há duas grandes abordagens, Sistêmico-gramatical e Interativo-comunicacional (ALMEIDA FILHO, 2004), e que são elas que englobam os outros elementos do ensino (método, metodologia, planejamento e técnicas), não consideramos o ensino instrumental como uma abordagem, mas como uma metodologia, conforme explanaremos a seguir.

Gostaríamos de destacar três considerações apresentadas no quadro (1) de Borges (2009; 2011): Almeida Filho pontua que “o instrumental é parte do comunicacional”, Scaramucci diz que “o instrumental se insere dentro de uma abordagem comunicativa” e Kumaradivelu afirma que “o instrumental é um tema do comunicativo”. Na perspectiva da autora (BORGES, 2011), essa relação é compreendida como sendo a abordagem instrumental inserida no movimento comunicativo, conforme citação já apresentada.

No entanto, compreendemos que o instrumental não é uma filosofia de ensino, tal qual a Sistêmico-gramatical e a Interativo-comunicacional, mas é uma metodologia. Considerando que o ELPE visa a promover interações verossímeis e condizentes com as necessidades dos aprendizes, compreendemos que essa metodologia pode ser parte da abordagem Interativo-comunicacional, como já havia pontuado Augusto (1997).

Entendemos que a abordagem é algo mais amplo, uma maneira de interpretar o que é ensinar-aprender línguas. As metodologias decorrentes devem ser coerentes com essa maneira de entender o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com as necessidades do aprendiz e com as especificidades do contexto. Dessa maneira, a metodologia instrumental pode ser entendida como coerente com a abordagem comunicativa.

Consideramos que um dos motivos geradores da confusão terminológica em questão possa ser o termo *approach* utilizado por Hutchinson e Waters (1987) no estudo considerado um marco na área de ELPE. A palavra *approach* significa abordagem, maneira de lidar com

algo, em português e o verbo *to approach* é traduzido como abordar, lidar com algo²⁴, assim, considerando a época em que o estudo foi escrito e publicado, não é possível garantir que os autores pensaram na questão do termo abordagem no ensino de línguas ao nomear o ESP como uma abordagem.

Nossa argumentação pauta-se em passagens do estudo mencionado tais como “[...] o inglês para propósitos específicos é uma abordagem para o ensino de línguas, que é baseada na necessidade do aprendiz.²⁵” e “inglês para propósitos específicos, então, é uma abordagem para o ensino de línguas na qual todas as decisões, como conteúdo e método, são baseadas nos motivos do aprendiz para aprender.²⁶” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.19). Nesses trechos, entendemos que os autores mostram o inglês para propósitos específicos como uma maneira de abordar a língua, uma maneira de se ensinar e de se aprender, ou seja, uma metodologia, e não uma abordagem como comumente é interpretado²⁷.

Para Hutchinson e Waters (1987, p.23) “uma abordagem ou método não deriva de uma visão de língua, mas de uma visão de aprendizagem” o que condiz com nossa compreensão do termo. Ainda para esses autores, “é a teoria de aprendizagem que fornece a base teórica para a metodologia, nos ajudando a entender como as pessoas aprendem”, dessa maneira, é possível afirmar que a abordagem é a comunicativa e o ensino de línguas para propósitos específicos é a metodologia, já que tem embasamento nos pressupostos do ensino comunicativo de línguas.

Em Leffa (1988) podemos encontrar uma sucinta caracterização da abordagem comunicativa, a qual é descrita como uma abordagem que defende a aprendizagem centrada no aluno e não só no conteúdo, mas também nas técnicas utilizadas em sala de aula. O professor exerce o papel de orientador e deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação dos mesmos. Essa abordagem, segundo Almeida Filho (1993), organiza as experiências de aprender em termos de atividades ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes dessa língua.

²⁴ Segundo o Cambridge Dictionaries Online (<http://dictionary.cambridge.org>) *approach*, como verbo, significa *to come nearer to something or someone; to deal with something* e, como substantivo, é explicado como *a way of dealing with something*.

²⁵ “(...) it [ESP] is an approach to language learning, which is based on learner need.”

²⁶ “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning.”

²⁷ Gostaríamos de ressaltar que essa visão advém das reflexões da orientadora deste trabalho, a professora Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, sendo tal visão adotada neste estudo.

Nunan²⁸ (1985, citado por Brown, 1994), lista cinco características da abordagem comunicativa: ênfase no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo; introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem; oferecimento de oportunidades aos alunos para que aprendam e utilizem a língua-alvo; intensificação das experiências pessoais do aluno como elemento importante na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com o uso da linguagem fora dela.

Larsen-Freeman (1986), ao propor uma reflexão sobre a experiência de se ensinar por meio da abordagem comunicativa, destaca alguns princípios básicos, dentre os quais estão: utilização da linguagem autêntica e da língua-alvo sempre que possível; os alunos devem ter a oportunidade de expressarem suas ideias e opiniões; o professor deve estabelecer situações em que haja a promoção da comunicação; os alunos devem interagir; é importante que se estabeleça um contexto social do evento comunicativo; os alunos devem aprender a utilizar as formas de linguagem adequadamente, ou seja, eles devem utilizar as formas de linguagem apropriadas a uma determinada situação; o papel do professor é o de atuar como um facilitador do processo comunicativo e devem ser dadas aos alunos oportunidades de desenvolver estratégias para interpretar a língua da forma como ela é realmente usada pelos falantes nativos.

Observemos que para Ramos (2005) os princípios definidores do ensino instrumental são: aprendizagem centrada no aprendiz; levantamento de necessidades dos alunos como norte do planejamento de cursos; temas e conteúdos dos cursos relacionados às áreas de atuação dos alunos. Para Borges (2011), o seu foco é no desenvolvimento da competência pragmática ou da habilidade para o uso da língua em contextos específicos.

Ao compararmos as explicações sobre a abordagem comunicativa, dentre outras encontradas, e as considerações acerca do ensino de línguas para propósitos específicos, parece se tratar, equivocadamente, do mesmo tipo de ensino, o que leva ao uso do termo abordagem para ambos.

Contudo, nossa argumentação é no sentido de que a metodologia instrumental está inserida na abordagem comunicativa, mas não é a própria. Entendemos que o ELPE é uma metodologia embasada nos pressupostos da abordagem comunicativa, uma vez que seu foco central é o aprendiz e suas necessidades, bem como há ênfase no uso de textos autênticos e na

²⁸ NUNAN, D. *Language course design: Trends and issues*. Adelaide: NCRC, 1985.

língua usada para propósitos reais ou verossímeis (sendo esse o maior ponto em comum com a abordagem).

Porém, destacamos que o ELPE possui uma especificidade, sendo essa a competência pragmática relacionada a uma área do conhecimento do aprendiz. Por isso, consideramos o ELPE uma metodologia que foca os aspectos linguísticos de interesse dos aprendizes e é sustentado pela abordagem comunicativa, já que focaliza a linguagem autêntica e a língua é usada na sala de aula (ambiente controlado), mas almeja o uso na vida real, profissional e/ou acadêmica.

É de nosso conhecimento que essa metodologia pode, também, ser embasada na abordagem estrutural. Porém, apesar da possibilidade de focalizar estruturas linguísticas e regras gramaticais em um curso instrumental, consideramos que isso não é o que se espera, já que o ELPE e a abordagem comunicativa visam ao uso da língua em situações reais e suas práticas educacionais devem contemplar o uso verossímil em vez de práticas mecânicas.

Devido a essas interseções, podemos dizer que a metodologia instrumental tem a abordagem comunicativa como embasamento para tomada de decisões e adota os pressupostos teóricos acerca da natureza e da aprendizagem de línguas dessa abordagem.

1.4 Inglês para Propósitos Específicos no Brasil: instrumental = leitura (?)

Hutchinson e Waters (1987, p.8) explicitam o princípio que guia o ensino de inglês para propósitos específicos por meio da seguinte afirmação: “Diga-me para que você precisa do inglês e eu lhe direi de que Inglês você precisa”.

A definição mais importante e conhecida do que é o ensino de IPE, já citada neste trabalho, é dos mesmos autores, e devido a essa importância consideramos relevante retomarmos a referida explicação, a qual diz que “inglês para propósitos específicos é uma abordagem para o ensino de línguas na qual todas as decisões, como conteúdo e método, são baseadas nos motivos do aprendiz para aprender.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.19).

Anterior a esse estudo, podemos mencionar o de Robinson (1991) que esclarece que o termo “línguas para fins específicos” focaliza sua atenção no propósito do aprendiz. Tal autora caracteriza o ELPE como

[...] 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 linguagem. (ROBINSON, 1991, p.13).

Strevens (1988), ao descrever o IPE, atribui quatro características a esse ensino e enfatiza questões parecidas, ou seja, esse ensino contempla as necessidades do aprendiz; relaciona o conteúdo a disciplinas, ocupações e atividades específicas; focaliza a linguagem apropriada às atividades em questão considerando sintaxe, léxico, discurso, etc.; e é diferente do ensino de inglês para propósitos gerais.

Em seu estudo, Dudley-Evans e St John (1998) consideram as ponderações feitas pelos autores aqui apresentados (HUTCHINSON; WATERS, 1987; STREVENS, 1988; ROBINSON, 1991) visando a expor sua própria teoria, segundo a qual são atribuídas três características, chamadas por eles de absolutas, ao ensino de IPE.

O inglês para propósitos específicos é elaborado para contemplar as necessidades dos aprendizes; o IPE faz uso da metodologia e de atividades subjacentes às disciplinas a que ele serve; IPE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), nas habilidades, no discurso e nos gêneros apropriados a essas atividades. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 4-5).

Lucas (2008, p.87) também enfatiza o foco no aprendiz ao definir IPE, em suas palavras: “o ensino de Inglês pautado em uma necessidade específica do aprendiz ou do solicitante que requer um curso com determinadas peculiaridades, as quais não podem ser alcançadas, a contento, em cursos de Inglês com Propósitos Gerais”.

Contrapondo o ensino de IPE e o ensino de línguas para propósitos gerais, similar àquilo feito por Lucas (2008), Liu e os outros autores do estudo (2011) utilizam a definição de Hutchinson e Waters (1987) e afirmam que “cursos de inglês para propósitos gerais visam a aprimorar a competência dos estudantes em relação à língua geral para que obtenham uma produção e um entendimento mais acurados e fluentes ao lidarem com situações cotidianas” (LIU et al., 2011, p.271).

Podemos observar, nos estudos citados, tidos como referências teóricas na área de IPE, que a ênfase dessa metodologia está nas necessidades e interesses dos aprendizes – por isso retomaremos essa questão no próximo item desta pesquisa – em relação aos aspectos linguísticos e ao uso da língua. Não há, em nenhum momento, uma associação do ensino de IPE ao ensino de uma habilidade específica, ao contrário, vemos em Robinson (1991, p.13) que pode haver “escolha das habilidades”.

Contudo, no contexto nacional, o ensino de inglês para propósitos específicos ou instrumental foi – e ainda é, segundo Almeida Filho (2008, p.221) – entendido, por muitos,

como sinônimo de ensino de leitura, “esse modelo ainda vige soberano em termos gerais no Brasil neste final de década [2008] decorridos trinta anos da sua instauração”. Como relatamos, o ensino instrumental de línguas, mais especificamente da língua inglesa, foi introduzido nos anos 70 nas universidades federais possibilitando aprimorar a habilidade de leitura de textos específicos.

A leitura foi apontada como a maior necessidade segundo o levantamento realizado com as universidades participantes, o que fez com que o projeto priorizasse o trabalho com a habilidade de compreensão escrita. De acordo com Celani (2008, p.414), “consistente com a prática de ensino do inglês para propósitos específicos, um programa que focasse no desenvolvimento das habilidades de leitura foi determinado como prioridade para o Projeto”.

Segundo a referida autora (CELANI, 2008), com o passar do tempo, instituições que não faziam parte do Projeto começaram a ler publicações relacionadas, a participar de eventos relacionados e assim tiveram contato com aspectos relacionados ao ensino de leitura. Nesse contexto, isso gradualmente criou uma crença de que o ensino instrumental era uma maneira mais eficiente de se ensinar leitura (AZEVEDO; RAMOS, 2011) e independente dos motivos, “esse mito [...] ainda assombra aqueles que trabalham na área no Brasil” (CELANI, 2008, p.415).

Ainda nesse estudo, a autora conclui que é coerente o foco na habilidade de compreensão escrita no ensino básico brasileiro. Porém, corroboramos com os autores (ALMEIDA FILHO, 2008; ALVARENGA, 2010) que enfatizam a importância de investigações para melhor compreender o ensino instrumental no contexto do ensino superior tecnológico e, dessa maneira, definir de forma mais adequada a ou as habilidades a serem enfatizadas e o conteúdo a ser trabalhado.

Segundo Ramos (2005), o foco dado à habilidade de leitura no início do ensino de IPE fez surgirem alguns “mitos” considerando o ensino instrumental. O primeiro, como pontuamos, é que “Instrumental é leitura”. Outro mito, diretamente ligado ao primeiro, é que o “Instrumental é mono-skill”, isto é, usando a metodologia instrumental apenas uma das habilidades é trabalhada.

O terceiro mito apontado por Ramos (2005, p.117) é que o “Instrumental é Inglês técnico” e esse mito possivelmente deve-se ao fato de que nas aulas são abordados assuntos da área técnica, área de formação dos aprendizes, e também devido à inserção do ensino instrumental nas escolas técnicas na década de 80.

Há, ainda, mitos relacionados à maneira de ensinar, tais como “não se usa dicionário”, “não se dá gramática”, “tem que usar português” ou “só dá pra ensinar depois que o aluno

domina o inglês básico”. Todas essas questões mostram uma visão contrária à principal característica do ensino de IPE, ou seja, focar nas necessidades do aprendiz. Portanto, se os aprendizes tiverem como necessidade usar o dicionário ou aprender gramática, esses pontos deverão fazer parte das atividades do curso.

Augusto-Navarro (2008), de maneira similar a Ramos (2005), apresenta uma lista de “ideias errôneas” acerca do IPE, as quais são comuns no contexto nacional.

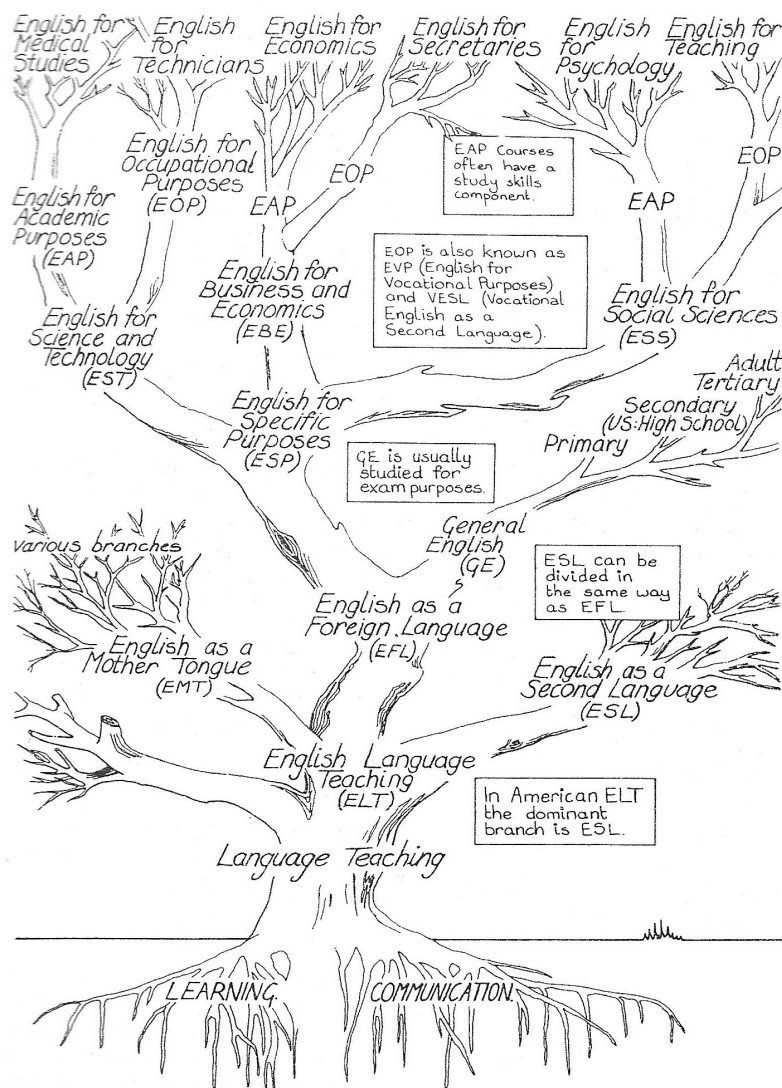
1. O ensino instrumental de LE é ensino de leitura;
2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna;
3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais;
4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno 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. (AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p.123)

As referidas autoras concordam sobre a necessidade de desconstruir esses mitos e ideias errôneas, priorizando as necessidades dos aprendizes, mesmo que essas sejam de desenvolver uma habilidade que não a de leitura ou ainda que seja preciso aprender o “inglês básico”. Coincidimos com tal perspectiva, principalmente ao nos depararmos com planos de disciplinas que reproduzem essas ideias equivocadas ao estabelecer objetivos sem a realização de análise de interesses e necessidades, considerando que os conteúdos a serem abordados já estão pré-estabelecidos pela metodologia instrumental.

Ainda considerando compreensões equivocadas, o ELPE foi, e talvez ainda seja, visto como sinônimo de ensino de inglês para propósitos acadêmicos, isto porque, no Brasil em específico, essa metodologia foi, a princípio, adotada nas universidades, conforme já relatado.

Além disso, segundo Masin (2009, p.36), “há uma inclinação para a apresentação do ensino de línguas para fins específicos em dois grupos: uma para o mundo acadêmico, outro para o mundo do trabalho ou ocupacional”. Apesar de essa separação ser coerente, não existem apenas essas duas vertentes, como bem apresentado por Hutchinson e Waters (1987) na figura a seguir. Podemos observar que as raízes da árvore são as teorias de aprendizagem e comunicação, no tronco temos o ensino de línguas e em específico, depois, o ensino de língua inglesa, o qual é dividido em língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Como ramificações desse último, há o ensino de inglês para propósitos gerais e específicos, havendo outras ramificações no segundo caso.

Figura 6: A árvore do ensino de língua inglesa.



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

Entendemos, portanto, que o ensino de inglês para propósitos acadêmicos e aquele para fins ocupacionais são ramificações do IPE e que, além desses, há outros tipos de ensino dentro da metodologia instrumental, mais uma vez dependendo das necessidades dos aprendizes para que o foco seja determinado.

Segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.122) “[...] a análise de necessidades é a pedra angular do ensino de inglês para propósitos específicos [...]” e esse aspecto é enfatizado por outros autores, como pontuamos. Por isso, no próximo item deste estudo tratamos dessa questão em específico.

1.5 Inglês para Propósitos Específicos: análise de interesses e necessidades

Celani (2008, p.419) pontua que “‘necessidades’ tem sido uma palavra-chave na área do IPE desde os seus primeiros estudos”, portanto, sendo esse um ponto primordial no ELPE, é conveniente retomarmos a explicação de Dudley-Evans e St John (1998), os quais definem o termo necessidades. Os referidos autores

[...] definem *necessidades* como sendo os propósitos para os quais o estudante está aprendendo inglês, propósitos que podem ser traduzidos por acadêmicos, por exemplo, seguir um curso de pós-graduação em um país de língua inglesa; ou profissionais, por exemplo, participar em uma reunião de negócios ou fazer reservas em um hotel. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN²⁹, 1998, p.3 citado por MASSIN, 2009, p.35)

Considerando que necessidades são propósitos e corroborando com Brindley (1989), podemos dizer que há dois tipos de necessidades: as objetivas, aquelas relacionadas aos fatos concretos e às informações sobre os alunos; e as subjetivas, que correspondem aos fatores cognitivos e afetivos da aprendizagem.

A classificação mais conhecida dos tipos de necessidades é a proposta por Hutchinson e Waters (1987, p.55) ao considerarem que “é mais proveitoso olhar para a situação-alvo em termos de *necessidades*, *lacunas* e *desejos*”. Nessa concepção, necessidades são as habilidades e o conhecimento da língua que os aprendizes precisam ter para atuar na situação-alvo; o termo lacunas se refere à lacuna entre a proficiência do aprendiz e a proficiência almejada, é o que precisa ser desenvolvido para que o objetivo seja alcançado; e desejos são as necessidades advindas da autopercepção dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Os referidos autores ainda diferenciam necessidades da situação-alvo e necessidades de aprendizagem, isto é, o que o aluno precisa fazer na situação-alvo e o que ele necessita fazer para aprender, respectivamente.

Em relação às necessidades apontadas pelos aprendizes, Augusto-Navarro (2008) e Lucas (2008) fazem uma reflexão em que consideram necessidade e interesse como eventos diferentes, sendo que a necessidade pode gerar interesse, mas não é certeza que isso aconteça (AUGUSTO-NAVARRO, 2008). Para Lucas (2008),

²⁹ DUDLEY-EVANS; T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. New York: Cambridge University Press, 1998.

[...] as necessidades e os interesses dos aprendizes podem ser diferentes. Como exemplo, se uma empresa solicita um curso de leitura para interpretação de bulas de remédio, e o aluno acredita que o curso vai lhe possibilitar a prática da habilidade oral da língua, é evidente, que a necessidade da empresa é diferente do interesse do aprendiz, mesmo que ele esteja consciente do que é sua necessidade para aquele momento. (LUCAS, 2008, p.91)

Concordamos que há diferenças entre necessidades e interesses, e consideramos que é possível, por meio de uma análise cuidadosa, identificar o que é uma necessidade para o aprendiz e o que é um interesse pessoal, sendo que ambos podem coincidir ou não. Diante disso, convém discutirmos sobre o processo de realização, interpretação, compreensão e utilização da análise de necessidades.

O termo análise de interesses e necessidades recebe nomes diferentes nos estudos acerca do ELPE. Celani (2008, p.419) apresenta algumas das nomenclaturas já utilizadas, tais como “análise da situação (RICHTERICH; CHANCEREL, 1980³⁰), análise da situação-alvo (MUNBY, 1978³¹), análise de estratégia (ALLWRIGHT, 1982³²), análise de necessidades de aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987) [...]”.

Neste estudo discutiremos a “análise das **percepções** dos aprendizes acerca das necessidades”, isto porque o aprendiz, neste caso o profissional em formação, por não ter tido experiência em sua área de atuação, tem um imaginário considerando as necessidades e dificilmente é capaz de apontar, com precisão, quais são as exigências e as demandas em relação ao uso da língua inglesa durante o exercício de sua profissão, como pontuado em Augusto-Navarro et al (2012).

Contudo, o termo “análise de necessidades” é amplamente utilizado e conhecido em estudos sobre ensino de línguas. Além disso, o consideramos como um ‘guarda-chuva’ conceitual, levando em consideração que é possível focarmos em necessidades, interesses, motivações, demandas, percepções e outros aspectos relacionados às expectativas de aprendizagem.

Chambers (1980, p.28) afirma que “a análise de necessidades não significa análise *das* necessidades, nesse caso deve-se referir à análise *a fim de determinar* as necessidades, isto é, o que alguém precisa saber”. Essas reflexões nos levam, então, a adotar tal termo para nos referirmos ao processo de análise das informações sobre determinado grupo de profissionais em relação ao conhecimento do inglês.

³⁰ RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J. L. Identifying the Needs of adults learning a foreign language. *Council of Europe*. Pergamon Press, 1980.

³¹ MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

³² ALLWRIGHT, R. Perceiving and pursuing learners’ needs. In: GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (Eds). *Individualisation*. Oxford: Modern English Publications, p.24-31, 1982.

Para explicar o que é a análise de necessidades, Brown³³ (1995, citado por LIU et al, 2011, p.272) a descreve como uma

[...] coleta e análise sistemática de todas as informações subjetivas e objetivas necessárias, para definir e validar uma proposta de programa justificável que satisfaça as exigências da aprendizagem de língua dos estudantes em um contexto de instituições particulares, que influenciam a situação de ensino e aprendizagem. (BROWN, 1995, p.36)

De maneira mais simples, porém com a mesma ideia, Maciel³⁴ (2005, p.115 citado por AZEVEDO; RAMOS, 2011) define análise de necessidades como “um processo de coletar e interpretar informações para um direcionamento no planejamento de curso para o ensino de línguas”. Segundo Iwai et al (1999), o termo análise de necessidades geralmente se refere às atividades realizadas objetivando a coleta de informações que servirão como base para o desenvolvimento de um programa que contemplará as necessidades de um grupo específico de estudantes.

O ponto comum nas definições apresentadas é o objetivo da análise de necessidades, ou seja, é fonte de informações para elaboração do programa do curso. Portanto, pode ser entendida como fase anterior ao planejamento, bem como afirma Masin (2009, p.16), que explica que “a análise de necessidades é o primeiro passo a ser seguido para o desenho de um curso de línguas baseado na Abordagem Instrumental”.

Em todos os estudos que embasam este trabalho encontramos ponderações que ressaltam a importância da análise para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos. Dentre os estudos destacamos o de Hutchinson e Waters (1987, p.12) no qual os autores esclarecem que as necessidades são “colocadas como o centro do processo de elaboração do curso”, o de Long (2005, p.1) com a afirmação de que “[...] nenhum programa para ensino de línguas deveria ser planejado sem uma análise completa das necessidades” e o de Cunningsworth (1983, p.149) que pondera: “para elaborar um plano de ensino e adotar técnicas de ensino efetivas, é necessário definir, da forma mais acurada possível, as necessidades atuais e futuras dos aprendizes”.

Tendo a análise de necessidades papel tão significativo no ELPE, sua realização, a fim de planejar cursos, é indispensável. Entretanto, como apontado por Masin (2009, p.16), “sabe

³³ BROWN, J. D. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishers, 1995.

³⁴ MACIEL, R. F. Análise das Necessidades: implicações para o planejamento de cursos de Língua Inglesa. In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, v. 290, p. 115-126, 2005.

se que a [...] maioria dos cursos não faz uma análise de necessidades para decidir o conteúdo programático a ser privilegiado, embora atrelem a nomenclatura “instrumental” a sua denominação”.

Além disso, de acordo com Augusto-Navarro (2008), essa análise, assim como a análise dos interesses dos aprendizes, não tem recebido a devida atenção, já que na maioria dos casos se aplica apenas um questionário para saber o que os alunos sabem linguisticamente.

A autora julga como ideal que a análise das necessidades investigue todo o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos aprendizes, visão coerente com a afirmação de Hutchinson e Waters (1987, p.54) que, ao avaliarem um tipo de análise cujo resultado é uma lista dos aspectos linguísticos a serem trabalhados, pontuam a existência de “muito mais além disso” considerando a situação-alvo.

Marchesan (2011), por sua vez, destaca que não é suficiente conhecer a área de interesse do aluno, “é preciso saber para quê ele quer usar a língua que aprende” (MARCHESAN, 2011, p. 05). Para a autora, os conhecimentos prévios dos alunos também devem ser considerados, além do conhecimento da situação-alvo em que a língua será utilizada.

Apesar dos diferentes tipos de análise de necessidades focalizarem aspectos similares, há diferenças entre elas. Então, apresentaremos algumas com o objetivo de mostrar quais foram eleitas para a realização da análise proposta neste trabalho.

Como mencionamos, primeiramente a análise de necessidades priorizava os registros dos aspectos linguísticos e, como sugerem Dudley-Evans e St. John (1998), era vista como uma lista de itens da gramática e vocabulário que deveriam ser estudados.

West (1994) retoma em seu trabalho o primeiro estudo, realizado por ele mesmo na década de 20, sobre análise de necessidades visando a investigar a utilidade do conhecimento adquirido na situação-alvo e como otimizar o período de aprendizagem. Cerca de 50 anos depois, com a expansão do IPE, esse tipo de análise voltou a ser estudada e entre as décadas de 70 e 90 houve grande produção de pesquisas relacionadas à análise das necessidades.

Ritter (2005) explica que

Durante o período de quase vinte anos em que ocorreram as pesquisas, tanto o enfoque como a abrangência da análise das necessidades sofreram modificações. Nas primeiras pesquisas, o enfoque era ocupacional (EOP), tornando-se, mais tarde, acadêmico (EAP). Mais recentemente, o enfoque mudou outra vez para incluir a aprendizagem geral da língua-alvo. (RITTER, 2005, p.1)

A mesma autora apresenta o quadro de West (1994), no qual essa evolução foi esquematizada.

Quadro 4: Evolução da Análise das Necessidades, elaborado por WEST (1994, p. 1)

	PERÍODO	ENFOQUE		ABRANGÊNCIA DA ANÁLISE	EXEMPLOS
1	Início da década de 70	ESP	EOP	Análise da situação-alvo	Richterich, 1971/1980 ELTDU, 1980 Stuart & Lee, 1972/85
2	Final da década de 70		EAP	Análise da situação-alvo	Jordan & Mackay, 1973 Mackay
3	Década de 80	ESP & ensino de língua em geral		Análise da situação-alvo Análise das deficiências Análise das estratégias Análise dos meios Análise de linguagem	Tarone & Yule, 1989 Allwright & Allwright, 1997 Allwright, 1981 Holliday & Cooke, 1982 Pilbean, 1979 Munby, 1978/80 Hawkey, 1980
4	Início da década de 90	ESP		Análises integradas/ computadorizadas Seleção de materiais	Jones, 1991 Nelson, 1993

Fonte: Ritter (2005, p.3)

Provavelmente, o trabalho mais completo e amplamente conhecido sobre análise de necessidades, segundo Hutchinson e Waters (1987), é o *Communicative Syllabus Design* do autor Munby (1978), que coloca os propósitos do aprendiz em posição central do quadro, isto é, trata-se da “Análise da situação-alvo”. No entanto, tal termo foi usado pela primeira vez por Chambers em 1980.

Em seu trabalho, Munby (1978) apresenta um conjunto detalhado de procedimentos para detectar as necessidades da situação-alvo e chama esse processo de “Processador das necessidades comunicativas (*Communicative Needs Processor – CNP*)”, sendo que o resultado de tal procedimento era uma lista de características linguísticas.

O modelo de Munby (1978) é composto pelos seguintes elementos, segundo Songhori (2008, p.5-6):

1. Participantes: informação sobre a identidade e linguagem dos alunos: idade, sexo, nacionalidade, conhecimento da língua-alvo e de outras línguas e nível de conhecimento;

2. Processador das necessidades de comunicação: investiga necessidades específicas de comunicação de acordo com as variáveis socioculturais e estilísticas que interagem para determinar um perfil de tais necessidades;
3. Perfil das Necessidades: é estabelecida através do processamento de dados no *CNP*;
4. No processador de significado "partes do perfil de necessidades de comunicação socioculturalmente determinado são convertidas em subcategorias semânticas de uma espécie predominantemente pragmática e marcadas com tom de atitude" (MUNBY, 1978, p.42);
5. O selecionador de habilidades linguísticas: identifica "as habilidades linguísticas específicas que são necessárias para realizar os eventos ou atividades que foram identificadas no *CNP*" (MUNBY, 1978, p.40);
6. O codificador linguístico: considera "a dimensão da adequação contextual" (MUNBY, 1978, p.49), uma vez que a fase de codificação tenha sido atingida;
7. A especificação da competência comunicativa: indica a competência comunicativa alvo do participante e é o perfil traduzido das necessidades.

Esse modelo proposto recebe créditos por colocar a análise como base para o ensino de IPE e também por considerar as características do aprendiz, mas como qualquer outro modelo ou abordagem, não é ileso de críticas, já que, por exemplo, não fica claro como organizar as funções ou como lidar com fatores afetivos.

Outras pesquisas acerca da análise de necessidades foram baseadas no modelo apresentado, como a proposta de Hutchinson e Waters (1987). Para esses autores, a análise da situação-alvo pode ser feita por meio de uma lista de perguntas para as quais é preciso encontrar as respostas, sendo que a maioria dessas interrogações está relacionada ao modelo de Munby (1978).

Santos (2011) apresenta um quadro-resumo com as perguntas propostas por Hutchinson e Waters (1987, p.59 e 63) para se realizar a análise da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem.

Quadro 5: Análise de necessidades proposta por Hutchinson e Waters (1987)

Análise das necessidades	
Situação-alvo	Aprendizagem
Por que o aluno precisa da língua?	Por que os alunos estão fazendo o curso?
Como a língua será usada?	Como a língua será usada?
Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais os recursos (estão) disponíveis?
Com quem o aluno irá usar a língua?	Quem são os alunos?
Onde a língua será usada?	Onde o curso de ESP será ministrado?
Quando a língua será usada?	Quando o curso será ministrado?

Fonte: Santos (2011, p.81)

Podemos observar que a análise de necessidades não deve ser restrita a identificar os aspectos linguísticos da situação-alvo. Essa análise deve compreender outras particularidades como as características do aprendiz, peculiaridades a respeito da aprendizagem e do ambiente em que ela se dá e habilidades que devem ser focalizadas. Dudley-Evans e St John (1998) apresentam essa abrangência da análise de necessidades na figura a seguir.

Figura 7: A análise de necessidades segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.124)



Fonte: Dudley-Evans e St John (1998, p.124)

Essa proposta, de Dudley-Evans e St John (1998), leva em consideração três aspectos: a análise da situação-alvo, a análise de necessidades de aprendizagem e a análise da situação atual. O primeiro tipo de análise é baseado no modelo de Munby (1978), o qual já discutimos brevemente; o segundo tipo é caracterizado por Songhori (2008) como a identificação de como os alunos aprendem ao invés de investigar o que eles precisam aprender, considerando o processo de aprender e a motivação; por fim, a análise da situação atual tenta identificar a situação dos aprendizes no início do processo de aprendizagem (SONGHORI, 2008).

Quando baseados nesses estudos, os professores e aqueles que planejam e elaboram planos de cursos de línguas – do tipo ELPE – parecem conduzir o processo de análise de necessidades considerando esses três focos, pois permitem identificar as habilidades a serem focalizadas, o objetivo a ser alcançado, além das lacunas de aprendizagem e interesses dos aprendizes. Isso posto, devemos ter em mente a reflexão de Chambers (1980), já apresentada,

de que a análise de necessidades pode não significar análise *das* necessidades, mas se refere à análise *para estabelecer* as necessidades, isto é, compreender o que, como e o porquê alguém precisa aprender.

Kaewpet (2009) apresenta as principais propostas de análise de necessidades, algumas delas já discutidas neste item, e suas características, classificando-as de acordo com o que cada uma focaliza. Segundo essa autora, há cinco tipos de modelos/abordagens, ou seja, formas de abordar a análise de necessidades.

O primeiro modelo é o sociolinguístico, desenvolvido por Munby (1978), que busca definir o conteúdo do curso de língua para propósitos específicos. Um perfil, o qual descreve especificidades da situação-alvo, é determinado e utilizado para a elaboração do programa do curso. Porém, nesse modelo, consideram-se informações *sobre* os aprendizes e não *fornecidas por* eles. Além disso, para a obtenção de tais características de forma detalhada, o processo se torna impraticável, inflexível, complexo e lento (WEST³⁵, 1994 citado por KAEWPET, 2009).

A abordagem sistêmica para a análise das necessidades preenche as lacunas do modelo sociolinguístico, já que é mais flexível e focaliza os aprendizes (em oposição ao foco na situação-alvo). Essa forma de investigação foi proposta por Richterich e Chancerel³⁶ (1977, citado por KAEWPET, 2009) e visa a buscar informações sobre a situação dos aprendizes antes do início do curso e durante sua realização. Os referidos autores também recomendam o uso de um ou dois métodos de coleta de dados, como pesquisas e entrevistas. Porém, essa abordagem é criticada pela pouca atenção às necessidades dos aprendizes em relação ao mundo real e pela confiança dada às percepções dos mesmos acerca de suas necessidades.

Hutchinson e Waters (1987) propuseram uma abordagem centrada na aprendizagem, argumentando que outras formas de abordar priorizam as necessidades linguísticas ao passo que mais atenção deveria ser dada ao processo de aprender (KAEWPET, 2009). Os autores, conforme já discutido, sugerem a investigação das necessidades considerando a situação-alvo e a aprendizagem. Similarmente à abordagem sistêmica, recomendam que a análise seja conduzida de forma constante e que seja realizada por meio de múltiplos métodos de coleta de informações, como entrevistas, observações e consultas a financiadores dos cursos (*sponsors*), aprendizes e demais envolvidos.

³⁵ WEST, R. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, v.27, p.1–19, 1994.

³⁶ RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J.L. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press, 1977.

Kaewpet (2009) cita Berwick (1989)³⁷ e Brindley (1989) como líderes no desenvolvimento da abordagem centrada no aprendiz para a realização da análise de necessidades. Essa abordagem considera as necessidades “percebidas” pelos especialistas e aquelas “sentidas” pelos aprendizes, além de focar a situação-alvo, as variáveis cognitivas e afetivas que podem afetar a aprendizagem, as necessidades objetivas (informações sobre os aprendizes, como proficiência e dificuldades) que são exploradas antes do início do curso e as subjetivas (fatores como personalidade, atitudes e expectativas), observadas ao longo do processo.

A última abordagem apresentada por Kaewpet (2009) é a baseada em tarefas, recomendada por Long (2005) que se baseia no argumento de que estruturas e elementos linguísticos não deveriam ser o foco do processo de ensino-aprendizagem. Nessa proposta, as tarefas são as unidades de análise e exemplos de discursos típicos presentes na situação-alvo são coletados e utilizados em aula.

É pertinente considerarmos que, segundo Cunningsworth (1983), a análise de necessidades possui limitações: “Em muitas circunstâncias é difícil prever [...] quais serão as necessidades dos aprendizes no futuro.”; levando em conta que a maioria das aulas é ofertada para grupos e esses não são sempre homogêneos, “[...] as necessidades dos aprendizes em um grupo podem não ser idênticas e em muitos casos podem divergir consideravelmente uma da outra”; “não há um método seguro de análise de necessidades” pois tal análise depende do julgamento subjetivo de um indivíduo; além disso, para a realização da análise é possível que informações estejam faltando ou que essas não sejam precisas (CUNNINGSWORTH, 1983, p.153-154).

Apesar das limitações mencionadas, a análise de necessidades tem sido benéfica para professores e para aqueles que elaboram programas de cursos, identificando os objetivos a serem contemplados. No entanto, na visão de alguns autores, como Hutchinson e Waters (1987) e Scott (1986), além de saber quais são as necessidades, é preciso que o aprendiz esteja consciente das mesmas, ou seja, que o aprendiz de uma LPE tenha consciência da razão por que está aprendendo a língua. Segundo Scott (1986), a conscientização é importante em cursos de línguas com propósitos específicos visto que ao ter consciência do que precisa é que o aprendiz tem condições de realmente entender por que está frequentando as aulas, o que precisa aprender e, ainda, os objetivos que almeja alcançar com o curso.

³⁷ BERWICK, R. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 48–62, 1989.

Pesquisadores como West (1994), Brown (1995) e Long (1999) afirmam que na análise de necessidades deve-se utilizar múltiplos métodos e fontes para aumentar a confiabilidade e a validade. Robinson (1991), por exemplo, pontua que as informações acerca da situação-alvo podem vir dos próprios aprendizes, por meio de questionários, entrevistas e testes; e podem ser obtidas por meio de observação ou estudo de caso da situação-alvo. Assim, melhores resultados serão alcançados se uma combinação de fontes de informação e métodos de análise for utilizada.

Kaewpet (2009), baseada nas formas de abordar a análise de necessidades e em sua experiência de ensinar, propõe seis princípios para analisar as necessidades dos aprendizes, os quais apresentamos e, sucintamente, discutimos a seguir.

No primeiro princípio há a recomendação de que se deve dar prioridade às necessidades de comunicação, visto que aquilo ensinado aos aprendizes deve ser especificamente o que eles realmente vão utilizar e isso deve determinar o conteúdo do curso. Apenas o conhecimento de um aspecto da língua não é suficiente, a habilidade de se comunicar envolve o entendimento das práticas do discurso nos diferentes contextos de uso da língua (KAEWPET, 2009).

Dar igual importância às necessidades de aprendizagem é o segundo princípio. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que estudar as necessidades de comunicação não propicia a aprendizagem da língua. Dessa maneira, é preciso levar em consideração a maneira como uma língua é aprendida e como tais aprendizes podem ter sucesso nesse processo.

Segundo Long³⁸ (2005 citado por KAEWPET, 2009, p.213), “o processo de ensino de uma língua que não considera as particularidades do grupo de estudantes provavelmente é ineficiente e inadequado”. Portanto, é importante levar em consideração o contexto e esse é o terceiro princípio de acordo com Kaewpet (2009). Para que se possa ter melhor compreensão do contexto, se faz necessário apreciar as perspectivas de todos os envolvidos, dentre os quais podemos citar instituições, professores e aprendizes. Considerar diferentes perspectivas é o quarto princípio.

Por mais de uma vez enfatizamos a relevância de se utilizar diferentes formas para a coleta de informações visando à análise das necessidades. Kaewpet (2009, p.214), pautada em autores como Hutchinson e Waters (1987) e Richterich e Chancerel³⁹ (1977), considera que “o uso de múltiplos métodos de coleta de dados é recomendado quando lidamos com

³⁸ LONG, M.H. Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, M.H. (Ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1–16, 2005.

³⁹ RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J.L. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press, 1977.

necessidades complexas e para a validação dos dados”. Com base nessa argumentação, o quinto princípio é estabelecido: utilizar múltiplos métodos de coleta de dados.

Por fim, “as necessidades dos aprendizes devem ser analisadas de forma contínua porque são suscetíveis a mudanças ao longo do tempo” (KAEWPET, 2009, p.214). Assim, temos o sexto e último princípio: tratar a análise de necessidades como uma atividade contínua.

Quadro 6: Princípios para análise das necessidades dos aprendizes segundo Kaewpet (2009)

PRINCÍPIOS	
<i>Primeiro</i>	Dar prioridade às necessidades de comunicação.
<i>Segundo</i>	Dar igual importância às necessidades de aprendizagem.
<i>Terceiro</i>	Levar em consideração o contexto.
<i>Quarto</i>	Considerar diferentes perspectivas.
<i>Quinto</i>	Utilizar múltiplos métodos de coleta de dados.
<i>Sexto</i>	Tratar a análise de necessidades como uma atividade contínua.

Fonte: Kaewpet (2009)

Kaewpet (2009) ainda enfatiza o papel da análise de necessidades como um processo no desenvolvimento do programa do curso e que esse é elaborado antes das aulas, mas deve estar aberto a avaliações e ajustes.

Os documentos norteadores do ensino (projeto pedagógico do curso e planos de disciplinas, no caso do ensino superior) devem apresentar conteúdo e objetivos que contemplem as necessidades apontadas pela análise. Portanto, faz-se necessário uma avaliação desses registros. Para tal avaliação, é necessário entendermos as especificidades dos mesmos. Com tal finalidade, apresentamos no próximo item as principais características de alguns documentos do ensino superior.

1.6 Planejamento de cursos – documentos oficiais

Almeida Filho (2007b, p.1), nas linhas iniciais de seu estudo, pontua que “Para realizar-se, uma operação formal de aprendizagem e ensino de língua necessita, dentre outros requisitos, de um planejamento”, explicitando, assim, a importância dessa ação no contexto de ensino-aprendizagem.

Estudos, dentre os quais destacamos Vasconcellos (2000), Padilha (2001), Baffi (2002), Penteado (2003) e Rezende (2012), discutem a questão do planejamento escolar, mais especificamente considerando o ensino fundamental e médio, destacando seu papel, sua importância e seus desdobramentos. Partiremos de conceitos e reflexões apresentados por esses e outros autores para construirmos uma discussão acerca do planejamento de um curso de línguas, em particular sobre cursos de línguas para fins específicos.

Padilha (2001, p.30) apresenta a seguinte definição em seu estudo.

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Podemos observar que os principais pontos dessa conceituação é a caracterização de planejamento como processo e que consiste em ponderar meios, recursos e tomadas de decisão para que necessidades sejam supridas e objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Em Luckesi⁴⁰ (1992, p.121 citado por PENTEADO, 2003), os objetivos também fazem parte do processo, já que para o autor planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” ou ainda é “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, p. 117 citado por PENTEADO, 2003).

Discutindo em específico o ensino-aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2007b) define planejamento de maneira detalhada, conforme apresentamos a seguir.

O planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo,

⁴⁰ LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, S. A. *O diretor articulador do projeto da escola*. São Paulo, FDE. Diretoria Técnica. 1992. Série Idéias nº 15.

explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso, e da reflexão sobre as decisões e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de língua apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem. Essas decisões são orientadas por uma dada abordagem de ensinar línguas e tomadas visando à consecução de objetivos reconhecidos dos alunos e do curso e/ou projetados para os alunos e curso. Sob a influência dos pressupostos do planejador (explícitos ou implícitos), um planejamento de unidades vai servir de base para a produção ou seleção de material-insumo com o qual alimentar o processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA FILHO, 2007b, p.2)

As palavras processo, decisões, reflexão e objetivos são comuns a todas as definições, ou seja, o planejamento compreende o estabelecimento de metas e o caminho para alcançá-las. Penteado (2003) ressalta que ao realizar o planejamento, o professor precisa, além de estar atento aos meios, ponderar os fins, os objetivos da educação.

No ensino-aprendizagem de línguas, conforme descrito acima, a meta geralmente envolve aspectos linguísticos e o processo para que tal conteúdo seja ensinado e aprendido, engloba definições acerca da abordagem, dos materiais e de outras peculiaridades desse contexto, sobre as quais discorreremos mais especificamente no decorrer deste capítulo.

Esse processo deve ser organizado e documentado, ou seja, há necessidade de registros que explicitem o passo-a-passo dessa estruturação para orientar os profissionais envolvidos. Tal “apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar” pode ser denominada plano (FERREIRA⁴¹, 1979 citado por PADILHA, 2001, p.36), isto é, o plano pode ser interpretado como o produto do planejamento. Baffi (2002), ao apresentar algumas definições de plano, considera a afirmação de Libâneo⁴² (1993, p. 225 citado por BAFFI, 2002) de que plano escolar “é o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam [...] as ligações do projeto pedagógico da escola com planos de ensino propriamente ditos”.

No contexto educacional, observamos que há diferentes tipos de plano: plano de curso, plano de ensino, plano de disciplina, plano de unidade e plano de aula. Além disso, há outros termos, como programa e ementa, usados para denominar documentos iguais ou semelhantes aos mencionados. Assim, faremos breve descrição dos principais itens do planejamento, o que pode contribuir para melhor compreensão desse processo e também orientará nossas considerações acerca do planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos.

⁴¹ FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Prefácio: Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁴² LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

O documento maior da instituição de ensino é conhecido como Projeto Pedagógico ou Organização Didática. Nele encontramos informações como descrição e metas da entidade, bem como regras de processo seletivo, matrícula, trancamento de curso, ou seja, é o documento que descreve e regulamenta o ambiente de ensino, respeitado por funcionários, docentes e discentes. Nas palavras de Vasconcellos⁴³ (1995, p. 143 citado por BAFFI, 2002), projeto pedagógico é:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Consideramos pertinente neste momento fazer uma diferenciação. Os estudos sobre planejamento e seus desdobramentos são, em geral, a respeito do ensino básico (fundamental e médio), o que difere, considerando alguns aspectos, do ensino superior. Portanto, esclarecemos que trataremos do ensino superior apenas, levando em conta o foco deste trabalho.

Dessa maneira, subordinado à organização didática, temos para cada curso um documento que apresenta “a organização de um conjunto de matérias que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma instituição educacional, durante o período de duração de um curso”, dentre outras informações, chamado de plano ou projeto pedagógico do curso⁴⁴ (PPC). Segundo Vasconcellos⁴⁵ (1995, p. 117 citado por BAFFI, 2002), esse tipo de plano é a “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”. O plano pedagógico do curso apresenta, então, informações tais como as características do curso, objetivos, perfil do profissional egresso, organização curricular, considerações sobre as atividades de extensão, pesquisa e complementares, além das ementas das disciplinas.

De acordo com Cevidanes (2004, p.1) ementa é

[...] o resumo do conteúdo de uma disciplina; deve ser aprovada pelo Colegiado de curso; não pode ser mudada à revelia; só o professor efetivo pode propor alteração na ementa que deve ser submetida à aprovação do colegiado e depois ser aprovada pelo CEPE⁴⁶.

⁴³ VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

⁴⁴ Observamos que no IF o documento da instituição é a “Organização Didática” e o específico para cada curso é o Plano Pedagógico do Curso. Notamos que as denominações são diferentes, mas os propósitos são iguais e coerentes com o objetivo de cada documento.

⁴⁵ VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

⁴⁶ Conselho de ensino, pesquisa e extensão.

Além do resumo do conteúdo de uma disciplina, ou seja, a ementa, observamos que outras informações, como carga horária, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático e recursos, são necessárias para orientar o trabalho docente e discente. Todos esses aspectos estão reunidos no documento chamado “plano de disciplina”, ou seja, a ementa é parte, é um item do plano de disciplina.

PLANO DE DISCIPLINA: é a previsão do trabalho docente e discente para o semestre letivo; visa a organizar o ensino de modo a promover a aprendizagem do aluno e o bom desempenho do professor. Pode ser elaborado distribuindo todo o conteúdo ao longo do semestre ou distribuindo o conteúdo por unidades fazendo um plano de disciplina dividido em unidades de ensino. Componentes: Identificação, Ementa, Objetivo(s) geral (ais) e específico(s), Conteúdo programático, Procedimentos metodológicos, Recursos, Atividades discentes, Avaliação, Referências básica e complementar. (CEVIDANES, 2004, p.1)

Temos que o plano de disciplina orienta o trabalho docente e, para tanto, deve ser elaborado levando-se em consideração aspectos e características de cada contexto. Por isso há uma lista de itens, descritos na última citação, que visam a contemplar essas especificidades e fornecer detalhes suficientes para o planejamento do trabalho docente, como um norte para as ações educacionais.

Especificamente sobre os objetivos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE, Almeida Filho (2007b, p.6) apresenta “um roteiro mínimo de categorias de objetivos envolvendo a aprendizagem de uma língua estrangeira”, o qual organizamos no quadro a seguir para melhor visualização.

Quadro 7: Categorias de objetivos envolvendo a aprendizagem de uma LE

Objetivos	Descrição
<i>Linguísticos</i>	- compreender o funcionamento da LE e através disso compreender melhor (e com mais consciência) os mecanismos de funcionamento da L materna.
<i>Educacionais</i>	- possibilidade de formação na língua-alvo - conhecer e compreender a(s) cultura(s) da L-alvo - desenvolver capacidade de reflexão, julgamento, observação e iniciativa - apreciação de valores, atitudes mentais positivas e socialmente úteis
<i>Psicológicos</i>	- experimentar estar na posição de outras pessoas - aumentar a segurança pessoal - sentir-se mais polivalente
<i>Culturais</i>	- abrir-se para o outro, interessar-se por culturas estrangeiras (firmando o conhecimento da própria cultura e o respeito por ela sem perder a postura crítica a seu respeito) - compreender especificidades de aprender uma LE (estar sensível a fenômenos políticos, influências culturais, econômicas, preconceitos e

	vieses) - servir-se do conhecimento técnico-científico-cultural que circula na L-alvo.
<i>Práticos</i>	- construir novas competências para o êxito na vida - aprender língua viva, alternativa de comunicação, conversível em possibilidades de empregos e oportunidades de viagens.

Fonte: Almeida Filho (2007b, p.6)

Com base no plano de disciplina, o docente elabora o plano de unidade e/ou plano de aula. Como se verifica já nas denominações, a diferença entre ambos é o que será tomado como referência, a unidade a ser trabalhada ou as aulas, considerando que os dois tratam dos acontecimentos em sala de aula. Os planos das unidades ou os planos das aulas especificam o trabalho diário do professor, incluindo, por exemplo, cronograma e planejamento de atividades a serem desenvolvidas. Para Amaral e Silva⁴⁷ (2005, citado por REZENDE, 2012, p.9) “o plano de aula é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer. [...] É a apresentação sistematizada [...] é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejamento”. Cevidanes (2004, p.2) apresenta oito componentes que devem estar contidos no plano de aula: “Identificação, Objetivo(s) operacional(ais), Conteúdo, Procedimentos metodológicos, Recursos, Atividades discentes, Avaliação e Bibliografia básica e complementar”.

A autora (CEVIDANES, 2004) ainda descreve o projeto de ensino, sobre o qual não discutiremos pois se trata da proposta para estudar determinado tema e pode integrar uma ou mais disciplinas, o que não é foco deste estudo. Contudo, nesse item de seu trabalho, Cevidanes (2004) apresenta breve explicação de que tipo de informação cada item do plano deve contemplar e essas especificidades são relevantes para nossas considerações. De acordo com a autora, temos os itens que organizamos no quadro seguir.

Quadro 8: Componentes do plano de ensino

COMPONENTE	TIPO DE INFORMAÇÃO
IDENTIFICAÇÃO	(quem?) [...]
JUSTIFICATIVA	(por quê?)
OBJETIVOS	(para quê, para quem?)

⁴⁷ AMARAL E SILVA, M. A. F. *Planejamento e ação docente*. Apresentação. 2005. Disponível em <http://www.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao_escolar/PLANEJAMENTO_E_ACAO_DOCENTE_2.pdf> Acesso em 23/01/2014.

CONTEÚDOS	(o quê?) Envolve conhecimentos relativos a uma ou mais disciplinas? É um trabalho interdisciplinar? [...]
METODOLOGIA	(como, com que, quando, onde - desenvolvimento, etapas, atividades, estratégias)
RECURSOS	(didáticos, humanos, financeiros)
ATIVIDADES DISCENTES	(o que o aluno vai fazer)
AValiação	(do processo, do resultado, auto e hetero-avaliação)
REFERÊNCIAS	(fundamentos)
CRONOGRAMA	(quando? tempo provável)
OBSERVAÇÕES	
ANEXOS	(materiais complementares)

Fonte: Cevidanes, (2004, p.3)

Notamos que outros autores, como Fusari (1990), descrevem esses itens de maneira similar, ou seja, bastante sucinta. Porém, em Melo (s.d.⁴⁸) encontramos explicações mais detalhadas considerando tais termos. Segundo a autora, podemos compreender os objetivos como:

[...] a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade. Os objetivos nascem da própria situação: da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e principalmente do aluno. Os objetivos, portanto, são sempre do aluno e para o aluno. Os objetivos educacionais ou gerais são as metas e os valores mais amplos que a escola procura atingir em longo prazo, e os objetivos instrucionais, também chamados de específicos, são proposições mais específicas referentes às mudanças comportamentais esperadas para um determinado grupo-classe. Para manter a coerência interna do trabalho de uma escola, o primeiro cuidado será o de selecionar os objetivos específicos que tenham correspondência com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem estar coerentes com os objetivos educacionais do planejamento de currículo. E os objetivos educacionais, conseqüentemente, devem estar coerentes com a linha de pensamento da entidade à qual o plano se destina. (MELO, s.d., p.4)

Ressaltamos aqui a questão dos objetivos serem *do* e *para* o aluno, ponto que vai ao encontro dos pressupostos do ensino de línguas para propósitos específicos. Além disso, os específicos estão ligados às mudanças esperadas para o grupo e precisam ter correspondência com os objetivos gerais da área de estudo.

No mesmo trabalho, encontramos explicações acerca dos conteúdos, ou melhor, considerações sobre como preencher esse item em planos de ensino. Melo (s.d., p.4) afirma que o conteúdo “refere-se à organização do conhecimento em si, [...] é um instrumento básico para poder atingir os objetivos”. Além do mais, o conteúdo pode ser selecionado com base

⁴⁸ [s.d.] é a indicação de publicação sem data definida, segundo a ABNT.

em guias curriculares oficiais (considerando o ensino fundamental e médio), sem que nos esqueçamos, no entanto, “de levar em conta a realidade da classe”.

Apesar do ensino superior não ser focalizado nessa discussão, podemos relacionar tais reflexões com os planos de disciplinas desse contexto já que os itens a serem contemplados são os mesmos. Assim, é pertinente levarmos em consideração alguns cuidados na seleção dos conteúdos. A referida autora afirma que devemos delimitar os conteúdos por unidades didáticas sendo que ela define unidade didática como o conjunto de temas interrelacionados que compõe o plano de ensino (MELO, s.d.). Além disso, aponta que o “conteúdo selecionado precisa estar relacionado com os objetivos definidos”, que “devemos escolher os conhecimentos indispensáveis [...]” e que é importante o fato de o “mestre estar apto a levantar a ideia central do conhecimento que deseja trabalhar” (MELO, s.d., p.4-5).

Destacamos essas informações porque julgamos que são pontos relevantes para esta pesquisa. O conteúdo deve ser coerente com os objetivos, ou seja, em nosso caso, deve estar adequado aos objetivos do curso, à formação do profissional e deve abranger conhecimentos indispensáveis, aqueles necessários para a futura atuação profissional dos aprendizes. No 4º item verificamos o papel central do professor no momento da escolha de conteúdos e, portanto, a importância de saber as necessidades dos aprendizes para uma tomada de decisão adequada.

Tais itens e suas respectivas informações são relevantes para a construção dos planos de ensino bem como para a elaboração dos planos de disciplinas visto que essas indicações orientarão o trabalho docente.

Padilha (2001) ressalta que, para poder planejar adequadamente a tarefa de ensino e atender às necessidades do aluno, é preciso, antes de qualquer coisa, saber para quem se vai planejar. É preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos, o que justifica a análise de necessidades e interesses, sobre a qual discutiremos em nossa análise de dados (análise de necessidades a partir dos questionários respondidos pelos alunos).

Os autores Johns e Dudley-Evans (1991) apontam a análise de necessidades como a base para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos. Esses estudiosos ainda afirmam que qualquer planejamento de curso deveria ser baseado na análise de necessidades do aprendiz, o que pode ser visto como uma das principais contribuições dessa teoria à área de ensino-aprendizagem de línguas.

A análise de necessidades é um processo anterior ao planejamento da disciplina. Durante tal etapa, as informações coletadas auxiliam o professor a decidir o foco da

disciplina, quais conteúdos em relação à língua ou às habilidades devem ser incluídos e qual será a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada (BASTURKMEN, 2010).

Dessa maneira, ao explicitarmos o processo de análise de necessidades e como essas informações se relacionam com o planejamento de disciplinas em ambiente específico, é possível transpor as reflexões para outros contextos, o que tem o potencial de auxiliar profissionais que trabalham com planejamento de cursos. A questão do planejamento na área em foco neste estudo será discutida no próximo item.

1.7 Planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos

Planejamento de cursos é um tópico amplo e recorrente na literatura que aborda aspectos acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Neste trabalho consideraremos aspectos particulares do planejamento visando ao ensino de línguas para propósitos específicos.

Em Nelson et al (2012), encontramos a afirmação de que em teorias e abordagens educacionais existem diferenças em relação aos objetivos e às funções do planejamento. Portanto, estabelecer uma definição universal de plano de ensino (“*syllabus*”) parece ser impraticável. Compreendemos o termo *syllabus*, utilizado na literatura em língua inglesa, como plano de ensino, sendo que este é a materialização (visual) do planejamento, é o documento em que o planejamento é formalizado.

Segundo os mesmos autores, baseados em Breen⁴⁹ (1987), pode-se dizer que os planos de ensino tendem a ser representações as quais refletem conceitos de seu idealizador sobre aprendizagem de línguas, ou seja, cada plano de ensino é uma representação particular de conhecimento e capacidades. Essa representação será formada de acordo com a opinião do elaborador considerando a natureza da linguagem, como a língua deve ser ensinada ou apresentada aos aprendizes e como a língua deve ser trabalhada ao longo do processo de aprendizagem.

Almeida Filho (2007b) apresenta considerações que vão ao encontro de tal reflexão. O autor considera que todo planejamento contém um plano abstrato e outro concreto, isto é, ideias e uma proposta escrita, respectivamente. No primeiro plano, o planejamento será visto como

⁴⁹ BREEN, M.P. Contemporary paradigms in syllabus design, part I. *Language Teaching*, v.20, n.2, p.81-91, 1987.

uma dada representação de pressupostos e ênfases acerca do processo de ensinar e aprender (incluindo materiais, método e avaliação); um processo de tomada de decisões auto-explicitado; uma definição de procedimentos esperados; uma concepção de contexto(s) a que o planejamento é sensível e ao qual responde (ALMEIDA FILHO, 2007b, p.14)

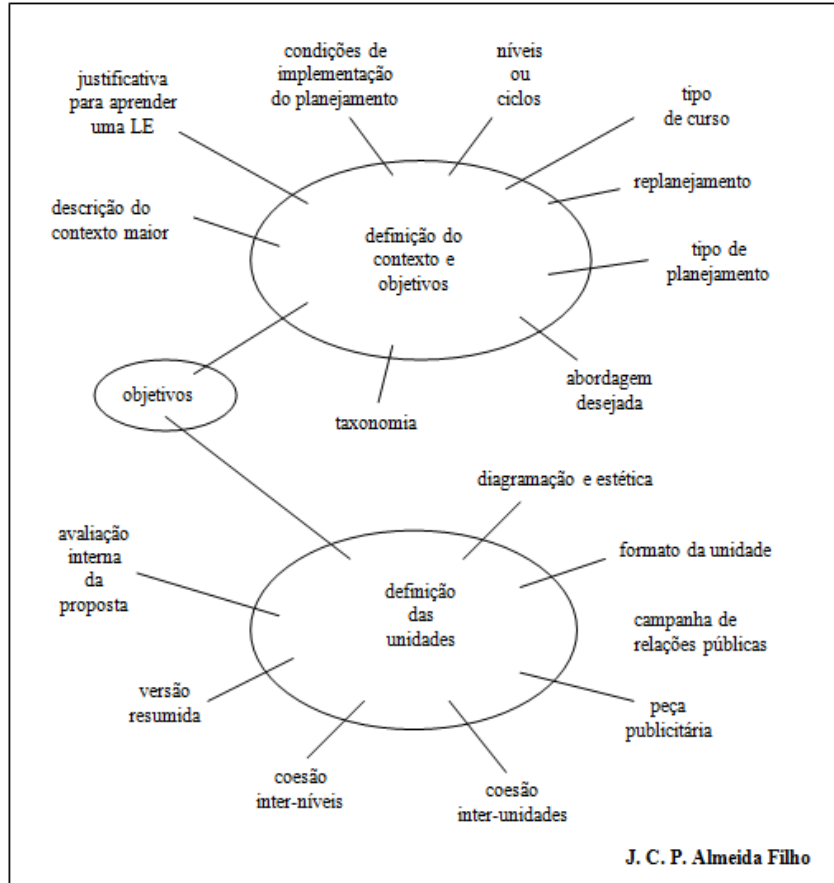
Já no plano concreto, em que há a materialização das ideias, o planejamento será visto como: “um roteiro para alcançar os objetivos; uma seleção de experiências e das partes da língua-alvo implicadas nelas; um continuador da implementação das ações do cotidiano do curso; mapa de percurso para guiar decisões sobre avaliação dos alunos e do próprio curso” (ALMEIDA FILHO, 2007b, p.14).

Entendemos, então, que o planejamento é materializado no documento denominado plano da disciplina e também no plano de ensino, baseado nas concepções de língua e aprendizagem daquele(s) que o elabora(m) e contém informações acerca do conteúdo linguístico a ser ensinado e dos objetivos estabelecidos, bem como descreve ações a serem tomadas para que as metas sejam atingidas, ou seja, é como um guia.

Um ponto de partida para o planejamento de curso é determinar para quem é tal curso e, a partir dessa definição, estabelecer qual será o foco e o conteúdo (BASTURKMEN, 2010). Para que isso seja estabelecido, é preciso realizar a análise de interesse e necessidades, como pontuamos anteriormente. Porém, segundo Hutchinson e Waters (1987), apenas fazer perguntas sobre as necessidades dos aprendizes não é suficiente para planejar o curso. Devemos também interpretar as informações obtidas, o que justifica a análise detalhada de interesses e necessidades.

Almeida Filho (2007b) propõe um roteiro para planejamento de cursos de línguas no qual define duas etapas principais, a definição do contexto e objetivos e, a partir da definição dos objetivos, a definição das unidades. Tais etapas são definidas levando em consideração diferentes informações, como tipo de curso, abordagem desejada e coesão entre unidades e níveis, conforme detalhado na figura a seguir.

Figura 8: Roteiro para planejamento de cursos de línguas segundo Almeida Filho (2007b)

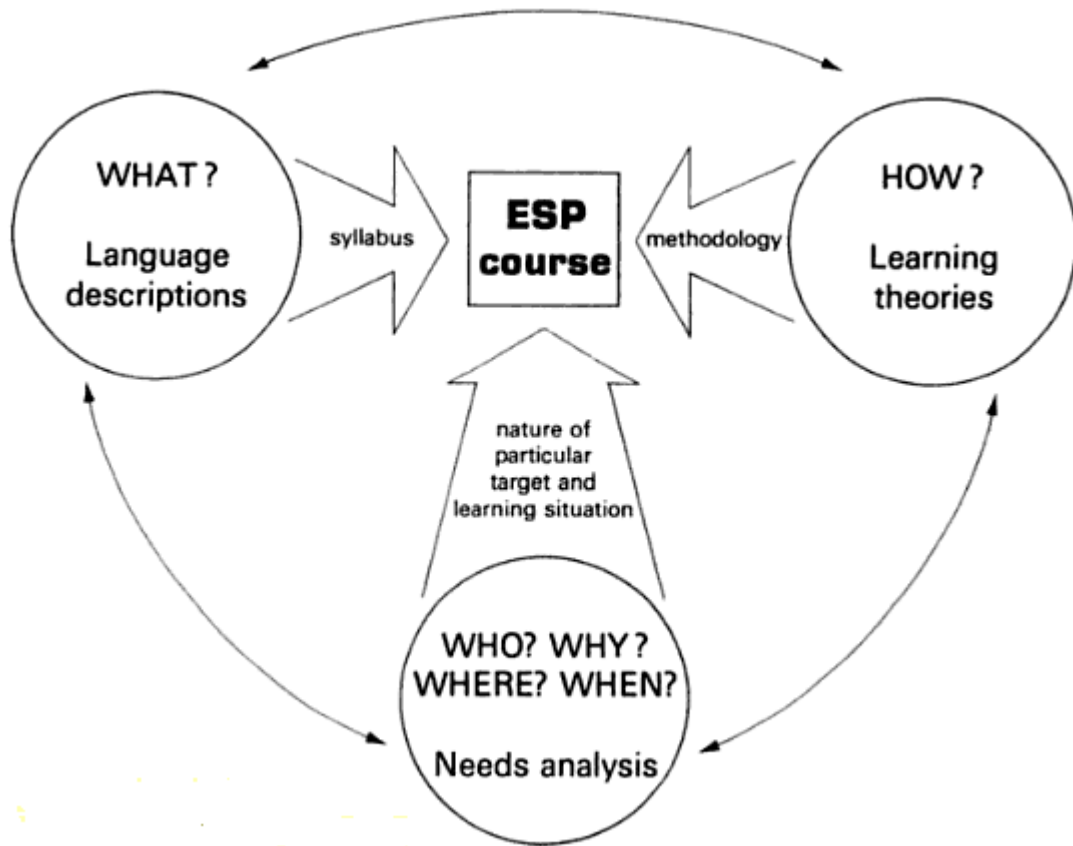


Fonte: Almeida Filho (2007b, p.3)

O roteiro apresentado foca o planejamento de cursos de línguas em geral e tais aspectos devem ser considerados pelo professor ao planejar um curso de línguas para propósitos específicos, já que tais informações são relevantes para quaisquer que sejam os objetivos do curso.

Ao planejar um curso para o ELPE, há três fatores que afetam as escolhas e decisões de professores e elaboradores: os itens linguísticos, as teorias de aprendizagem e a análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987), os quais fazem parte de um processo ilustrado na figura a seguir.

Figura 9: Fatores que afetam o planejamento de curso



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p.22)

Hutchinson e Waters (1987) enfatizam que, embora os fatores estejam separados na figura e devamos olhar para os mesmos de forma independente, a associação de tais elementos é de suma importância. Além disso, é papel do professor integrar as informações obtidas, considerando a análise de necessidades, os elementos linguísticos a serem trabalhados e as teorias de aprendizagem, no planejamento.

Um assunto controverso nas discussões acerca do planejamento de cursos de línguas é a questão de quão específico o curso deve ser considerando o público-alvo. Basturkmen (2006, 2010) apresenta uma distinção entre cursos que são *'wide angled'* e os *'narrow angled'*, os quais interpretamos como cursos de foco amplo ou foco específico.

O curso de foco amplo é elaborado para um grupo mais geral de aprendizes, focaliza uma variedade maior de eventos em relação à situação-alvo e conteúdos/tópicos advém de diversas disciplinas. O curso de foco específico é mais pontual, elaborado para aprendizes com necessidades homogêneas e que estão inseridos em um tipo de contexto acadêmico ou de trabalho particular.

Basturkmen (2010) apresenta, na figura a seguir, exemplos de cursos na área de negócios para ilustrar diferentes níveis, considerando o ensino de foco amplo e o de foco específico.

Figura 10: Exemplo de cursos com foco amplo e foco específico.

Wide angled				
1a.	Business			English
1b.	Business	English		Skills
2a.	English		for	Accountants
2b.		English for Financial		Accountants
3a.		English for Financial		Auditors
3b		English for Financial		Auditors at Xco.
Narrow angled				

Fonte: Basturkmen (2010, p.55)

Podemos perceber, no exemplo, que o curso de foco amplo concentra-se no inglês para negócios, ou seja, é a área mais abrangente. Conforme avançamos em direção ao ensino com foco específico, é possível notar que o foco é cada vez mais específico.

A opção por um curso amplo ou restrito é feita dependendo das circunstâncias, isto é, o que geralmente direciona a decisão é o contexto em que professores e elaboradores do curso se encontram. “Se os aprendizes formam um grupo homogêneo em relação às necessidades, o curso de foco específico será não só provável, mas inevitável” (BASTURKMEN, 2010, p.56). Basturkmen (2010) ainda apresenta a afirmação de Johns e Dudley-Evans (1991) sobre o planejamento de curso com foco amplo na qual os autores ponderam que esse ensino pode ser apropriado em algumas circunstâncias, mas não em outras, como para alunos graduados e profissionais.

Após essa decisão, é preciso definir quais conteúdos devem ser incluídos no curso. Essa definição também está subordinada às informações obtidas por meio da análise de necessidades e, então, é possível estabelecer se o curso será centrado em aspectos linguísticos (*language-centred course design*), no desenvolvimento de habilidades (*skills-centred course*

design) ou na aprendizagem (*learning-centred approach*), segundo classificação de Hutchinson e Waters (1987).

O planejamento de um curso centrado na língua é provavelmente o mais familiar em contexto de ELPE. Nesse caso, o plano de ensino é baseado em aspectos linguísticos identificados na situação-alvo. Porém, apesar de relativamente simples, possui algumas desvantagens, tais como pensarmos que porque a língua tem um sistema que pode ser descrito, apenas fazendo essa descrição haverá aprendizagem. Além disso, a aprendizagem não é um processo linear e lógico para todos os aprendizes e, portanto, não se deve esperar que todos aprendam conforme a sequência estabelecida no planejamento.

O ensino cujo foco é o desenvolvimento de habilidades tem sido amplamente adotado em vários países, principalmente na América Latina. Um exemplo disso é o destaque dado ao desenvolvimento da compreensão escrita no contexto nacional. Esse tipo de curso visa a conscientizar o aprendiz sobre seu potencial e suas habilidades, motivando-o a desenvolver tais habilidades mesmo após o término do curso. Contudo, essa forma de abordar o ensino pressupõe “o aprendiz como um *usuário* da língua e não como um *aprendiz*” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.70).

Compreender como alguém desenvolve uma competência é o foco do ensino centrado na aprendizagem. Nesse tipo de ensino a aprendizagem não é apenas um processo mental, é um processo de negociação entre indivíduos e sociedade. Essa forma de planejar o curso parece mais abrangente, já que considera a situação-alvo e também a capacidade, as necessidades e os interesses dos aprendizes com o intuito de fazer um planejamento que explore o potencial da situação de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento, os quais são necessários na situação-alvo.

Hutchinson e Waters (1987) ponderam que a competência na habilidade necessária na situação-alvo é mais importante que as estruturas linguísticas específicas nesse tipo de situação. Tal afirmação nos leva a retomar o objetivo do ELPE, isto é, esse ensino foca o uso da língua em contexto particular e não somente o ensino de gramática e estruturas linguísticas.

Além de decidir se o curso será de foco amplo ou restrito e o se esse será centrado na língua, em uma habilidade ou na aprendizagem, o professor também pode considerar os diferentes tipos de plano de ensino ao planejar um curso. Brown⁵⁰ (1995 citado por NELSON

⁵⁰ BROWN, J. D. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishers, 1995.

et al, 2012) e Richards⁵¹ (1990 citado por NELSON et al, 2012) listam sete tipos de plano de ensino, os quais organizamos no quadro a seguir.

Quadro 9: Tipos de plano de ensino de acordo com Brown (1995) e Richards (1990)

Estrutural	Organizado principalmente em torno dos padrões gramaticais e estruturais
Funcional	Organizado em torno de funções comunicativas, tais como identificar, reportar, corrigir e descrever.
Nocional	Organizado em torno de categorias conceituais como duração, quantidade, localização.
Topical	Organizado em torno de temas ou tópicos, tais como saúde, comida e vestimenta.
Situacional	Organizado em torno de contextos de fala e transações associadas aos mesmos, tais como compras, no banco, no supermercado.
Habilidades	Organizado em torno de microhabilidades, tais como compreensão auditiva dos pontos principais, compreensão da linguagem oral de informações específicas, compreensão da linguagem oral e inferências.
Baseado em tarefas ou atividades	Organizado em torno de atividades, tais como desenho de mapas, seguir direções, seguir instruções.

Fonte: Nelson et al (2012, p.135)

Flowerdew e Peacock⁵² (2001 citado por NELSON et al, 2012) também apresentam sete tipos de planos de ensino, os quais organizamos no quadro que segue. Tais tipos são apresentados pelos referidos autores no contexto de ensino de inglês para propósitos acadêmicos. No entanto, apesar do foco neste trabalho ser o ELPE – EOP (inglês para propósitos ocupacionais) e não aquele para propósitos acadêmicos em específico, nos parece relevante apresentá-los.

Quadro 10: Tipos de planos de ensino de acordo com Flowerdew e Peacock (2001)

Léxico-gramatical	Organizado em torno de estruturas e vocabulário.
Funcional-Nocional	Organizado em torno das funções e noções da língua.
Baseado no Discurso	Organizado em torno de aspectos de coesão e coerência do texto.
Centrado na Aprendizagem	Organizado de acordo com o que os aprendizes devem fazer para aprender itens e habilidades da língua.
Baseado em Habilidades	Organizado em torno de habilidades específicas.
Baseado em Gêneros	Organizado em torno de convenções e procedimentos em gêneros; como unidades de análise.
Baseado em Conteúdos	Organizado em torno de temas.

Fonte: Nelson et al (2012, p.135)

⁵¹ RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

⁵² FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: A preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Eds.). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 8-24, 2001.

É possível notarmos que há muitas semelhanças entre as duas classificações apresentadas. Em ambas, aspectos da língua são considerados para se determinar a organização de cada tipo de plano de ensino. Entendemos que tais tipos são sugeridos não com o intuito de limitar as possibilidades, mas são, de fato, formas de organizar informações. Em outras palavras, se o plano de ensino é organizado em torno de gêneros, isso não significa que a gramática e o vocabulário serão excluídos das aulas, mas podem ser estudados em relação ao gênero focalizado.

Segundo Basturkmen (2010, p.60), “o curso deve envolver uma combinação de tipos de unidade”. A autora pondera que um plano de ensino é geralmente organizado em unidades e que essas podem englobar áreas como “gramática e/ou vocabulário, gêneros, funções da linguagem (atos de fala), noções, habilidades ou estratégias”.

Ao planejar o curso, professores tomam decisões sobre o que deve ser incluído em relação a “tipos de unidades” (tais como habilidades, vocabulário, gêneros, funções e conteúdos profissionais ou culturais), “itens nas unidades” (como quais gêneros e funções) e “sequência” (o que deve vir primeiro, segundo e assim por diante) (BASTURKMEN, 2010, p.61).

Há outras considerações a serem realizadas além dessas apresentadas. As características mencionadas estão diretamente relacionadas ao conteúdo a ser incluído e como ele pode ser organizado no planejamento. No entanto, é importante ressaltar os objetivos a serem alcançados por meio do plano de ensino.

Especificamente no ELPE, um dos objetivos, talvez aquele que atraia maior atenção de professores e aprendizes, é o ensino dos aspectos linguísticos ou o desenvolvimento de habilidades. Porém, principalmente considerando o ensino de línguas para propósitos ocupacionais, “o ensino de línguas deve preparar os aprendizes para o uso real da língua, além dos limites da sala de aula” (CUNNINGSWORTH, 1983, p.149).

O aprendiz deve ser um dos focos quando levamos em conta os objetivos do planejamento. Kaur (2007) afirma que o envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem é bastante positivo. De acordo com tal autor

Quando os aprendizes de línguas para propósitos específicos são responsáveis pela sua própria aprendizagem e são convidados a negociar alguns aspectos do planejamento do curso, os assuntos e conteúdos passam a ter relevância para o aprendiz, eles se sentem motivados a se envolverem mais em sua aprendizagem e geralmente parecem participar mais ativamente em aula. (KAUR, 2007, p.9)

O planejamento deve, então, prever oportunidades para que o aprendiz se envolva nas aulas, já que esse é considerado fator importante no processo de ensino-aprendizagem. No relato de Augusto-Navarro et al (2012), ao revisitar considerações acerca das necessidades, interesses e motivação no ELPE, encontramos ponderações que vão ao encontro da visão de Kaur (2007).

Ao descreverem o estudo realizado em contexto de ensino superior, Augusto-Navarro e os outros autores (2012, p.57) afirmam que “ao perceber que seus interesses, necessidades, percepções e resultados são considerados no curso do processo de ensino-aprendizagem, o aprendiz tende a se engajar mais, pois se percebe sujeito do mesmo”.

Portanto, espera-se que o planejamento proporcione aos aprendizes chances de perceber a relação dos conteúdos abordados em sala de aula com a vida cotidiana, para que assim possam desenvolver as habilidades necessárias para sua futura atuação profissional. Isso, na prática, significa elaborar um plano de ensino que vise a “desenvolver a habilidade de ler e escrever de forma básica em língua inglesa”, “colocar os aprendizes em contato com uma variedade de gêneros que eles possivelmente encontrarão no cotidiano” e conscientizar os aprendizes sobre o processo de “como aprender a aprender – uma habilidade importante para toda a vida” (MITSIKOPOULOU, 2010, p.323).

Além das reflexões necessárias para a elaboração do plano de ensino, também é preciso que o planejamento seja norteado por diretrizes estabelecidas especificamente para o ELPE. Com o propósito de propor tais orientações, como parte deste estudo, faz-se indispensável a discussão acerca dos princípios já elaborados, por Brown (2001), Ellis (2005) e Li (2012), considerando o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tópico do próximo capítulo deste trabalho.

1.8 Princípios no ensino de línguas

Para melhor compreendermos o conceito de princípio, apresentaremos primeiramente o que podemos entender por pressuposto. De acordo com o glossário de linguística aplicada (PPGLA/UnB), pressuposto em ensino de línguas é

Alguma hipótese ou suposição levantada, geralmente a partir de crenças detectadas sobre o ensino ou aprendizagem de línguas, com o intuito de ser fortalecida cientificamente através de pesquisa, geralmente de natureza aplicada. Os pressupostos são tidos, a priori, como verdadeiros, no entanto, são conhecimentos informais submetidos à validação teórico-científica, posteriormente. Para a aquisição e o ensino de línguas, o termo pode ser colocado numa posição intermediária entre crenças e princípios. Dito de outro modo,

pressuposto é conhecimento informal verbalizado e posto à pesquisa, ou seja, posto à observação e análise de forma a viabilizá-lo como conhecimento científico e teoria com T maiúsculo (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA).

Destacamos a posição do conceito de pressuposto entre crenças e princípios, isto é, há uma ordem e uma relação estabelecida entre esses conceitos. Portanto, faz-se necessário definirmos crenças, o primeiro conceito nessa sequência. Crenças são “teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensinar e de aprender língua(s)” (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA), o que significa algo mais abstrato e intuitivo.

A materialização das crenças é o pressuposto, ou seja, é a verbalização do conhecimento informal que é submetido à pesquisa para torná-lo um princípio, conforme definição apresentada. Quando há evidências ou provas de que um pressuposto é verdade, esse conhecimento então é concreto e conclusivo, isto é, pode ser entendido como um princípio.

Princípio é definido como a “Estabilização de um pressuposto após ser analisado e reanalisado sob vários ângulos de modo que sua 'verdade' não seja mais objeto de disputa ou dúvida; uma verdade teórica previsível, um axioma que não mais precisa ser provado” (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA). Em outras palavras, nessa visão, o princípio é estabelecido quando não há mais discussões, quando a ideia é uma verdade provada e aceita.

Gray⁵³ (2006 citado por GRAY, 2009, p.571) define princípios como “afirmações gerais que guiam a ação pedagógica e são vistas como a teoria explícita dos professores considerando a integração entre língua e conteúdo”. Para tal autora, diferentemente da perspectiva apresentada no glossário de linguística aplicada, esses princípios podem ser usados de maneira provisória ao invés de especificações prescritivas ao passo que professores constroem a sua prática para e com seus alunos em contextos específicos.

Brown (2001, p.54) afirma que quando o professor “percebe e internaliza as conexões entre a prática (escolhas feitas em sala de aula) e a teoria (princípios derivados de pesquisas), seu ensino provavelmente será ‘iluminado’”. Tal apontamento vai ao encontro da ponderação de Gray (2009) acerca do uso de princípios como norteadores da ação pedagógica, os quais devem ser pensados de acordo com o contexto em que o professor atua.

⁵³ GRAY, S. *Language Focused content teaching: a study of teacher development through action research*. Unpublished Ph.D. Thesis. The University of Auckland. 2006.

Em defesa do uso de princípios norteadores, Brown (2001) pontua que ainda há muitos mistérios sobre por que e como os aprendizes assimilam uma segunda língua, mas é apropriado focar no que já sabemos, aprendemos e podemos afirmar com alguma certeza sobre a aquisição de uma segunda língua. O autor também pondera que soluções rápidas para pedidos tais como “Apenas me dê 101 receitas para ensinar as segundas de manhã” (BROWN, 2001, p.54) não fornecem ao professor a importante habilidade de entender quando usar uma técnica, com quem ela funcionará, como adaptá-la para um público específico ou como julgar sua eficiência.

Brown (2001) apresenta doze princípios, nos quais o ensino de uma segunda língua pode ser baseado, separados em três categorias: princípios cognitivos, afetivos e linguísticos. Há cinco princípios na primeira categoria, quatro na segunda e três na terceira, conforme organizamos no quadro a seguir.

Quadro 11: Princípios para o ensino de uma segunda língua segundo Brown (2001)

PRINCÍPIOS	COGNITIVOS	1. Automaticidade	O aprendizado eficiente de uma segunda língua envolve um movimento de controle de poucas formas linguísticas de maneira automática para que se tornem um número relativamente ilimitado de formas linguísticas. Superanalisar a língua, pensar muito sobre suas estruturas e conscientemente demorar-se nas regras tende a impedir o desenvolvimento da automaticidade.
		2. Aprendizagem significativa	A aprendizagem significativa levará a melhor retenção do conhecimento em longo prazo em relação à aprendizagem por repetição.
		3. A antecipação da recompensa	Os seres humanos são universalmente conduzidos a agir, ou “se comportar”, pela antecipação de algum tipo de recompensa – tangível ou intangível, em curto ou longo prazo – que acontecerá como resultado do comportamento.
		4. Motivação Intrínseca	As recompensas mais poderosas são aquelas que são motivadas intrinsecamente no aprendiz. Porque o comportamento é originado a partir das necessidades, interesses e desejos do indivíduo, o comportamento é autorrecompensador; portanto, nenhuma recompensa externa é necessária.
		5. Investimento Estratégico	O domínio satisfatório da segunda língua será, em grande proporção, devido ao “investimento” pessoal do aprendiz em relação ao tempo, dedicação e atenção à segunda língua na forma de estratégias individuais para a compreensão e produção da língua.
	AFETIVOS	6. Ego linguístico	Quando os seres humanos aprendem a usar uma segunda língua, eles também desenvolvem uma nova maneira de pensar, sentir e agir – uma segunda identidade. O novo “ego linguístico”, entrelaçado a segunda língua, pode facilmente criar no aprendiz um senso de fragilidade, uma atitude defensiva e um aumento das inibições.

		7. Autoconfiança	O fato de o aprendiz acreditar que ele é de fato completamente capaz de realizar uma tarefa é no mínimo um fator a ser considerado em relação ao seu eventual sucesso ao realizar a tarefa.
		8. Assunção de riscos	O aprendiz de língua bem sucedido, em sua avaliação realista de si mesmo como ser vulnerável ainda capaz de realizar tarefas, provavelmente deseja se tornar “jogador” no jogo da língua, tentando produzir e interpretar a língua que está um pouco além de sua certeza.
		9. A conexão língua-cultura	Sempre que você ensina uma língua, você também ensina um complexo sistema cultural de costumes, valores e maneiras de pensar, sentir e agir.
	LINGUÍSTICOS	10. O efeito da língua nativa	A língua materna dos aprendizes exerce uma forte influência na aquisição do sistema da língua-alvo, ao passo que o sistema nativo promove o exercício de efeitos facilitadores e de interferência na produção e compreensão da nova língua. Os efeitos de interferência possivelmente serão os mais salientes.
		11. Interlíngua	Aprendizes de uma segunda língua tendem a passar por um processo sistemático ou quase sistemático ao progredirem em direção à competência completa na língua-alvo. O desenvolvimento satisfatório da interlíngua é parcialmente um resultado do uso de <i>feedback</i> .
		12. Competência Comunicativa	Considerando que a competência comunicativa é o objetivo em uma sala de aula, a instrução precisa focalizar todos seus componentes: organizacional, pragmático, estratégico e psicomotor. Os objetivos comunicativos são mais bem conquistados quando há atenção ao <i>use</i> da língua e não apenas ao <i>usage</i> ⁵⁴ , à fluência e não apenas à acuidade, à língua e aos contextos autênticos e à eventual necessidade dos estudantes de aplicar o aprendido em sala de aula em contextos do mundo real sem ensaios prévios.

Fonte: Brown (2001)

⁵⁴ Termos usados por Widdowson (1978) para se referir a dois aspectos da competência comunicativa. *Use* é a habilidade de usar o conhecimento das regras para uma comunicação efetiva e *Usage* é a habilidade de produzir sentenças corretas ou manifestações do sistema linguístico.

No estudo em questão, Brown (2001) explica e discute tais princípios, apresentando considerações acerca das especificações de cada um deles. Destacamos que, apesar de afirmar que o foco nas regras gramaticais pode impedir a automaticidade e pode prejudicar a obtenção de fluência, Brown (2001, p.56) considera que “adultos, em especial, podem se beneficiar diante de certo foco em regras, definições e outros aspectos formais da língua”.

Tal ponderação nos parece coerente, principalmente ao pensarmos no ensino de línguas para propósitos específicos. Nesse contexto, em geral, há limitações de tempo e conteúdos, levando em conta que os cursos costumam ser de curta duração e que, durante as aulas, as estruturas gramaticais mais recorrentes na área poderá ser focalizadas. Portanto, o foco em aspectos formais da língua pode beneficiar esses aprendizes em específico.

O ponto principal do segundo princípio é o potencial da aprendizagem significativa, aspecto também enfatizado na metodologia de ensino instrumental de línguas. Brown (2001, p.57), ao fazer algumas recomendações em relação à prática em sala de aula, sugere que o professor “proveite o poder do aprendizado significativo recorrendo aos interesses, objetivos acadêmicos e profissionais dos aprendizes”. Esse foco, nas necessidades e nos interesses dos aprendizes, “tem uma importante influência na motivação dos mesmos para aprender e, conseqüentemente, na efetividade da aprendizagem” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.8).

Complementando e reforçando a posição apresentada, no princípio de número quatro, Brown (2001) afirma que “se todos os aprendizes fossem intrinsecamente motivados a realizar todas as atividades em sala de aula, nós não precisaríamos de professores”. Portanto, é importante alimentar essa motivação por meio do conteúdo e da forma como ele é abordado no curso.

Um planejamento de curso que tenha como objetivo contemplar esses princípios deve, então, ser coerente com as formas linguísticas mais recorrentes em determinada área, com as necessidades e os interesses dos aprendizes e propiciar oportunidades para que os envolvidos se sintam motivados, sendo que para isso, é preciso que também se sintam confiantes. Uma sugestão de Brown (2001) para aumentar a autoconfiança dos aprendizes – princípio sete - é elaborar um programa com uma sequência de conteúdos do mais fácil para o mais difícil.

Outra questão discutida nos princípios que também está relacionada ao planejamento do curso é o tipo de conteúdo a ser abordado. Brown (2001), no princípio doze, enfatiza que as explicações gramaticais são apenas uma parte do programa e que outros componentes (funcional, sociolinguístico, psicomotor e estratégico) não devem ser negligenciados. Considerações similares também são feitas por outros autores, como Basturkmen (2010) e

Cunningsworth (1983), os quais afirmam que o curso deve englobar diferentes áreas como gramática, vocabulário, gêneros e funções da linguagem, já que um dos objetivos é preparar os aprendizes para o uso real da língua além dos limites da sala de aula.

Algum dia seus alunos não estarão mais na sua sala de aula. Certifique-se de que você está preparando-os para serem aprendizes independentes e para que possam manipular a língua ‘lá fora’ (BROWN, 2001, p.70).

Os princípios apresentados são vistos por Brown (2001, p.70) como “pedras fundamentais” para a prática pedagógica. Além disso, segundo o autor, o professor pode considerá-los como critérios nos quais as técnicas, as unidades de ensino e o programa do curso podem ser baseados. Ellis (2005) propõe princípios cujo potencial é servir como base para a formação de professores de línguas, o que compreendemos ser objetivo similar ao proposto por Brown (2001), já que ambos pensam em princípios como orientações para a atuação profissional do professor.

Ellis (2005) apresenta em seu trabalho dez princípios, os quais discutiremos. Para melhor visualização, os organizamos no quadro a seguir.

Quadro 12: Princípios da aprendizagem formal de línguas segundo Ellis (2005).

Princípio 1	O ensino precisa assegurar que os aprendizes possam desenvolver um repertório rico de expressões formulaicas ⁵⁵ e uma competência baseada em regras.
Princípio 2	O ensino precisa garantir que os aprendizes foquem predominantemente no significado.
Princípio 3	O ensino precisa garantir que os aprendizes também foquem na forma.
Princípio 4	O ensino precisa ser predominantemente direcionado ao desenvolvimento do conhecimento implícito da segunda língua ao passo que não negligencia o conhecimento explícito.
Princípio 5	O ensino tem que levar em consideração o “programa interno ⁵⁶ ” dos aprendizes.
Princípio 6	Para uma aprendizagem bem sucedida de uma língua é preciso muito insumo da segunda língua.
Princípio 7	Para uma aprendizagem bem sucedida de uma língua também é preciso que haja oportunidades para a produção.
Princípio 8	A oportunidade de interação na segunda língua é ponto central no desenvolvimento

⁵⁵ Termo original: *formulaic expressions* que significa algo que foi usado muitas vezes nas mesmas situações, ou seja, expressões ‘prontas’ usadas em situações específicas.

⁵⁶ Termo original: *“built-in syllabus”*.

	da proficiência na segunda língua.
Princípio 9	O ensino precisa levar em consideração as diferenças individuais dos aprendizes.
Princípio 10	Ao avaliar a proficiência dos aprendizes considerando a segunda língua, é importante examinar produções livres e controladas.

Fonte: Ellis (2005)

Notamos que os princípios propostos por Ellis (2005) são mais sucintos e objetivos comparados aos de Brown (2001). Além disso, é possível percebermos pontos em comum e distintos entre as duas propostas.

Ambos os autores, no primeiro princípio, pontuam a necessidade de que os aprendizes possuam conhecimento de um repertório de expressões para favorecer a fluência. Também consideram o papel da gramática no processo de aprendizagem, Ellis (2005) pontua que essa habilidade favorece a complexidade e a acuidade, e Brown (2001), conforme já mencionamos, acredita que os adultos podem se beneficiar quando há certo foco em regras. No entanto, Ellis (2005) enfatiza a relevância do foco na forma em seu terceiro princípio, diferentemente de Brown (2001), que não inclui esse tipo de ponderação como um princípio.

Tais autores também convergem ao explicarem suas ponderações em relação ao papel da aprendizagem significativa. Para Ellis (2005), o foco predomina no significado pragmático cria oportunidades para aquisição da língua e para Brown (2001), esse tipo de aprendizagem propicia a retenção do conhecimento em longo prazo.

Em outro ponto os princípios são complementares. Brown (2001) explica que os aprendizes querem se arriscar, tentando produzir e interpretar a língua. Para que isso aconteça, entendemos que é preciso oferecer a eles oportunidades para usar a língua, segundo sugere o sétimo princípio de Ellis (2005). Li (2012), como podemos verificar no quadro a seguir, também aborda a questão da vontade dos aprendizes em relação à produção “além de sua certeza” (BROWN, 2001, p.63). A autora sugere que o professor desafie os aprendizes de língua inglesa considerando o conteúdo ensinado.

A proposta de Li (2012) contém outros pontos em comum com as visões de Brown (2001) e Ellis (2005). Antes de apontarmos quais são, apresentaremos um quadro contendo os princípios propostos pela autora.

Quadro 13: Princípios da pedagogia efetiva para o aprendiz de língua inglesa segundo Li (2012)

Princípio	Explicações
Princípio 1: Implemente um programa desafiador com altas expectativas.	Um programa desenvolvido para aprendizes de língua inglesa deve incluir não apenas habilidades e pensamentos básicos, mas também raciocínios de alto nível. Professores devem desafiar os aprendizes em relação ao conteúdo ensinado e estabelecer altas expectativas para eles.
Princípio 2: Elabore conteúdos de nível acadêmico e faça-o ser mais acessível.	Ao elaborar conteúdos acadêmicos para aprendizes de língua inglesa, os professores devem se certificar de manter o nível dos conteúdos acadêmicos. Além disso, devem utilizar todos os meios possíveis para tornar tal conteúdo mais acessível aos estudantes. A língua dos materiais de ensino deve ser autêntica e culturalmente relevante.
Princípio 3: Ofereça instrução explícita e culturalmente relevante.	Os professores devem considerar o conhecimento prévio do estudante e sua cultura e fazer com que a instrução seja culturalmente relevante. Professores devem compreender os níveis de desenvolvimento de língua inglesa de seus alunos e selecionar estratégias de instrução apropriadas para cada nível.
Princípio 4: Favoreça o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e de estratégias específicas de aprendizagem.	Os professores devem explicitar estratégias metacognitivas e específicas de aprendizagem para os aprendizes de língua inglesa. Eles devem se certificar de que os estudantes entendem as estratégias e sabem quando e como é apropriado utilizá-las. Professores devem ensinar aos estudantes como usar suas estratégias metacognitivas como ajuda para o aprendizado mesmo quando o objetivo é o foco no conteúdo acadêmico.
Princípio 5: Utilize a língua materna dos aprendizes de maneira estratégica com conceitos difíceis.	Os professores devem ver a primeira língua dos aprendizes como um recurso e utilizá-la estrategicamente, se possível. O uso da língua materna beneficiará aqueles aprendizes que receberam alguma instrução formal em sua língua materna.
Princípio 6: Ensine vocabulário em múltiplos contextos.	Os professores devem prestar atenção não somente à quantidade, mas também à complexidade e associação da aprendizagem de vocabulário. Eles devem colocar as palavras em múltiplos contextos e utilizá-las com frequência em sala.
Princípio 7: Desenvolva a habilidade de compreensão escrita.	Os professores devem adotar práticas instrucionais que eles utilizam com falantes nativos de inglês para desenvolver a capacidade de compreensão na leitura. Leitura em voz alta, conexão de materiais com foco em leitura com o conhecimento cultural prévio dos aprendizes, bem como o conhecimento prévio de conteúdos e o ensino de leitura em inglês e na língua materna dos estudantes podem ser estratégias úteis.
Princípio 8: Forneça modelos orais e escritos da língua para que os estudantes sigam.	Professores devem cultivar a habilidade dos estudantes de usar inglês na comunicação oral e criar oportunidades para que eles a utilizem. Os aprendizes de língua inglesa devem se comunicar com os professores e não apenas com seus colegas. Antes de solicitar que os aprendizes produzam em inglês (falado ou escrito), os professores devem fornecer um bom modelo a ser seguido.

Princípio 9: Integre as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir.	Os professores devem integrar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir em seu ensino. Eles devem ensinar os aprendizes a desenvolver simultaneamente as quatro habilidades com o inglês Acadêmico. Eles devem não apenas fornecer insumo em inglês para os aprendizes – isto é, chances para ler e escutar inglês – mas também criar oportunidades para que eles utilizem o inglês.
--	---

Fonte: Li (2012, p.3-4)

Como podemos observar no quadro apresentado, Li (2012, p.3), com o intuito de “identificar os princípios instrucionais mais efetivos para os aprendizes de língua inglesa já documentados por importantes pesquisadores da área e em outras pesquisas”, apresenta nove princípios.

O terceiro e o quinto princípios propostos por Li (2012) se assemelham ao décimo terceiro e décimo quarto de Brown (2001), respectivamente. Os autores pontuam o papel da cultura e da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Em relação aos princípios de Ellis (2005), também encontramos ideias em comum. No sexto e sétimo princípios, Ellis (2005) pontua a necessidade de insumo e oportunidades de produção e interação por parte dos aprendizes para uma aprendizagem bem sucedida, bem como Li (2012) esclarece em seu oitavo princípio que é preciso fornecer modelos aos aprendizes e criar oportunidades para que eles possam usar a língua inglesa.

O princípio em comum nas propostas de tais autores é aquele acerca do desenvolvimento da competência comunicativa. Em seu oitavo princípio, Ellis (2005) enfatiza a importância da interação na segunda língua para o desenvolvimento da proficiência. Li (2012) propõe a integração das quatro habilidades em seu nono princípio, ressaltando que os aprendizes devem ter chances para ler, escutar e para que eles utilizem o inglês. Em seu último princípio, Brown (2001) fala explicitamente da competência comunicativa, destacando a necessidades dos estudantes de utilizar o que foi aprendido em sala em situações reais.

Como relacionamos, os princípios apresentados são aplicáveis ao contexto de ensino de línguas para propósitos específicos. Ellis (2005) diz não esperar que todos os pesquisadores e professores concordem com seus princípios, mas que eles sejam base para argumentação e reflexão. Portanto, entendemos que a existência de princípios específicos para o ensino instrumental de língua seria bastante benéfica, já que esses teriam o potencial de servir como ponto de partida para discussões nesse âmbito.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

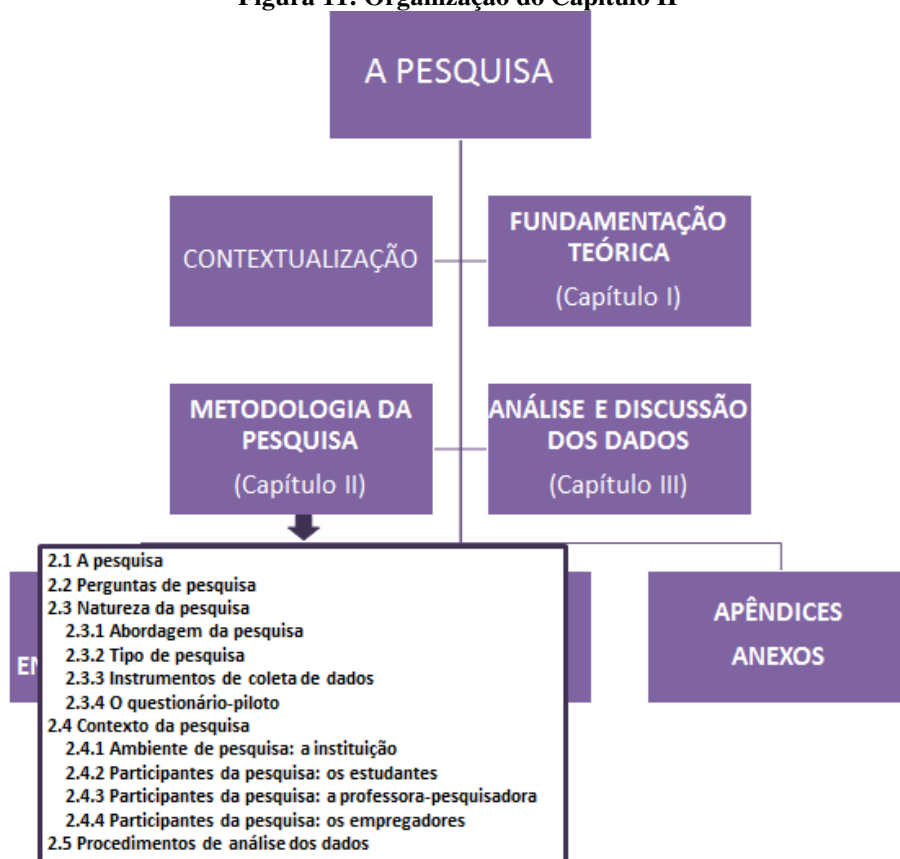
Neste capítulo apresentaremos a metodologia para a realização deste estudo.

Cunha (2007, p.57) argumenta que uma pesquisa necessita da “indicação explícita da metodologia” adotada para o desenvolvimento da mesma. Para tanto, é preciso, a partir dos objetivos e das questões, delimitar “as etapas de desenvolvimento [...] com a indicação pormenorizada dos procedimentos metodológicos a serem seguidos na coleta de registros e interpretação dos dados [...]”.

Considerando a argumentação do referido autor, apresentaremos e justificaremos a natureza e abordagem científica, o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de informações e a forma de análise dos dados. As perguntas de pesquisa, já apresentadas, serão retomadas para que possamos compreender melhor as escolhas metodológicas e também para orientar a apresentação e análise dos dados nos próximos itens. Ainda neste espaço, o contexto e os participantes serão apresentados para que seja possível uma visão holística de nossas fontes de dados.

Apresentamos, a seguir, o fluxograma que ilustra a organização deste capítulo.

Figura 11: Organização do Capítulo II



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 A pesquisa

Pesquisa pode ser definida como um processo formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico a fim de se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2009). Rampazzo (2011) define pesquisa referindo-se não só à reflexão e às descobertas, mas também à solução de problemas.

A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas por meio dos processos do método científico. Podemos, assim, indicar os três elementos que caracterizam a pesquisa: a) o levantamento de algum problema; b) a solução à qual se chega; c) os meios escolhidos para chegar a essa solução, a saber, os instrumentos científicos e os procedimentos adequados. (RAMPAZZO, 2011, p.51)

Embora o autor citado defina pesquisa como “atividade voltada para a solução de problemas”, o conhecimento científico pode ser construído por meio da problematização sem que se chegue exatamente à resolução do problema. Segundo Freire (1987), o ponto de partida para que a problematização aconteça é a análise crítica e reflexiva, que os sujeitos realizam, sobre uma dimensão significativa da realidade. Compreendemos, assim, que o entendimento do chamado “problema” é uma contribuição relevante para a ciência.

Dessa maneira, nosso intuito ao propor e realizar esta pesquisa é investigar a realidade (por meio dos documentos e questionários) para que seja possível analisar e refletir de maneira crítica sobre as informações obtidas (análise de dados) para encontrar direcionamentos para o problema (planejamento e desenvolvimento fundamentados de cursos de línguas para propósitos específicos em contexto de ensino superior tecnológico).

Com o objetivo de explicitar o tratamento científico deste trabalho, daremos continuidade a este capítulo discorrendo sobre a natureza e abordagem da pesquisa, além de descrever o contexto e os participantes.

2.2 Perguntas de pesquisa

Larsen-Freeman e Long (1991) ponderam que, para os pesquisadores, o importante não é a escolha, *a priori*, de um paradigma ou de metodologias, mas a clareza do propósito do estudo e dos procedimentos que auxiliarão na realização do mesmo. Em outras palavras, ainda segundo os autores, “a metodologia deve ser determinada pela pergunta de pesquisa” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p.14).

Desse modo, retomamos que este estudo visa a investigar e analisar as percepções acerca das necessidades e os interesses dos aprendizes (alunos participantes), a proposta da instituição (documentos) e as demandas apresentadas por empregadores (participantes como representantes do mercado de trabalho) considerando o ensino de inglês instrumental no curso superior de tecnologia em manutenção de aeronaves, buscando estabelecer princípios que possam guiar o planejamento de disciplinas que tenham como objetivo o ensino instrumental de línguas em contextos semelhantes ao investigado.

Para tanto, estabelecemos as perguntas a seguir, as quais norteiam esta pesquisa e são o suporte para esclarecer as escolhas metodológicas feitas, que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

Quadro 14: Perguntas de pesquisa

- 1. Que relações podem ser estabelecidas entre as percepções dos aprendizes, a proposta da instituição formadora e as demandas de empregadores considerando o inglês para propósitos específicos no ensino superior tecnológico?**

- 2. Que princípios podem ser estabelecidos como possíveis norteadores do planejamento de disciplinas em cursos de inglês na área tecnológica?**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando em conta a forma como analisaremos os registros e as perspectivas consideradas em nossa pesquisa, podemos classificá-la em relação a sua natureza, conforme discutiremos no próximo item.

2.3 Natureza da pesquisa

Primeiramente vamos considerar as denominações utilizadas ao discorrermos sobre a metodologia da pesquisa. Denominamos metodologia o “estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, todas as informações contidas neste capítulo fazem parte da metodologia da pesquisa.

Faz-se pertinente essa explicação, acerca de termos utilizados, visto que alguns autores utilizam diferentes classificações para as mesmas características metodológicas. Encontramos, por exemplo, os termos qualitativo e quantitativo denominados como paradigmas, metodologias e abordagens. Consideramos que essas variações sejam resultado de traduções de estudos originalmente escritos em outras línguas. Como exemplos dessa questão, temos ‘Larsen-Freeman e Long (1991, p.10) que utilizam o termo metodologias: “*qualitative versus quantitative methodologies*” e Brown (2004, p.488), que usa abordagem para denominar a mesma dicotomia: “*qualitative versus quantitative approach*”.

Dessa maneira, utilizaremos metodologia para discorrer sobre o conjunto de características, a organização e os caminhos de desta pesquisa, e adotaremos o termo abordagem para tratarmos sobre pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme discutido no próximo item.

2.3.1 Abordagem da pesquisa

Segundo vários autores, entre eles Gerhardt e Silveira (2009), Larsen-Freeman e Long (1991), Rampazzo (2011) e Cunha (2007), a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa quanto à abordagem. Utilizamos, portanto, algumas reflexões feitas nesses estudos para dar suporte às nossas considerações.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p.31) “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, e esta é uma característica desta pesquisa. Embora tenhamos buscado obter um número significativo de registros para que a quantidade pudesse contribuir para dar confiabilidade na realização da análise das informações, o foco é a

compreensão das características de cada grupo para que seja possível obtermos uma visão holística do contexto.

Com o intuito de analisar e entender essas características, buscaremos explicar o porquê das escolhas e interpretações feitas neste estudo. Para Gerhardt e Silveira (2009), um dos objetivos de pesquisadores, que utilizam métodos qualitativos, é explicar as reflexões realizadas já que nesse tipo de pesquisa a preocupação se dá em relação aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, enfocando a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. “Em suma, a pesquisa qualitativa valoriza o ser humano, que não pode ser reduzido a “quantidade”, a “número”, a “esquema generalizado” (MARTINS, BICUDO⁵⁷, 1989 citado por RAMPAZZO, 2011)”.

Diante desses apontamentos, é possível classificar esta pesquisa como qualitativa quanto à abordagem. Contudo, faremos usos de recursos contendo uma avaliação numérica, como gráficos, para ilustrar informações julgadas importantes em nossos dados, o que não é suficiente para considerar este estudo como quantitativo.

Fonseca (2002, p. 20) esclarece que “Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados”. Em outras palavras, a pesquisa quantitativa foca a objetividade e considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados obtidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros, próprios dessa abordagem, ou seja, a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno (RAMPAZZO, 2011). A pesquisa quantitativa geralmente é realizada utilizando um alto número de dados e/ou de participantes e o princípio da replicabilidade é buscado nos dados (o quanto aqueles resultados podem ser repetidos em outros contextos), o que nos leva ao conceito de generalização.

A determinação da abordagem da pesquisa é feita de acordo com seus objetivos e suas perguntas de pesquisa. Portanto, devido ao nosso intento de investigar a disciplina de inglês instrumental por meio das perspectivas dos participantes, o estudo qualitativo é o que tem maior potencial de responder as indagações acerca desse contexto.

Notamos que a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, conforme aponta Minayo (2001). Na tentativa de evitar tal julgamento, realizamos a triangulação dos dados, a qual é importante e sustenta a validade da pesquisa. Dessa maneira, explanaremos quais são as fontes de registros

⁵⁷ MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

e a forma de análise dos dados ainda neste capítulo para dar suporte e confiabilidade para os resultados obtidos.

2.3.2 Tipo de pesquisa

Nos diversos estudos que tratam da delimitação dos tipos de pesquisa, dentre os quais destacamos Gerhardt e Silveira (2009), Larsen-Freeman e Long (1991), Rampazzo (2011), Cunha (2007) e Marconi e Lakatos (2009) em razão de serem os que mais contribuíram para nossa reflexão, encontramos diversas e diferentes classificações quanto aos tipos existentes de pesquisa. Dentre os tipos mais citados estão: a pesquisa documental, a bibliográfica, a descritiva e a experimental.

Diante do escopo encontrado acerca desse tópico, julgamos coerente classificar esta pesquisa como documental e descritiva quanto ao tipo, conforme reflexões que apresentaremos a seguir.

Gerhardt e Silveira (2009, p.69), descrevem a pesquisa documental como “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)”. Portanto, ao considerarmos os documentos da instituição de ensino (plano de curso ou projeto pedagógico do curso (PPC) e planos de disciplinas) como fonte de registros, estamos realizando uma pesquisa documental, pois, em outras palavras, esses documentos nos fornecem informações relevantes para alcançarmos os objetivos.

Em uma pesquisa documental, as fontes podem ser de segunda ou de primeira mão, que receberam ou não tratamento analítico prévio, respectivamente (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), tais como relatórios e tabelas estatísticas (segunda mão) e documentos oficiais e contratos (primeira mão). Assim, podemos dizer que a pesquisa documental abrange arquivos públicos e privados, dados demográficos, educacionais, eleitorais, entre outros.

A importância da pesquisa documental é ressaltada por Rampazzo (2011, p.54) ao afirmar que “algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”, o que vai ao encontro de nossos propósitos, isto é, utilizamos os documentos da instituição que orientam o ensino instrumental da língua inglesa visando à análise da perspectiva do instituto acerca das necessidades, entre outros aspectos, dos profissionais em formação.

Como já pontuamos brevemente, além dos documentos da instituição, utilizaremos questionários de necessidades e interesses como fonte de dados⁵⁸ para que seja possível melhor compreender e estudar o contexto focalizado. Esse tipo de pesquisa é denominada descritiva. Segundo Rampazzo (2011, p.55), “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano [...]”.

Já que consideraremos pontos de vista visando a reconhecer interesses e necessidades, é possível determinarmos que nossa pesquisa é do tipo descritiva, além de documental. Visando à coleta de informações, as quais serão nossa fonte de dados, para realização deste estudo, faremos uso de um instrumento específico, o questionário, o qual focalizaremos no próximo item.

2.3.3 Instrumentos de coleta de dados

Segundo Cunha (2007, p.60), na literatura acerca da metodologia de pesquisa, tradicionalmente a palavra dado é usada indistintamente tanto na fase de coleta como na de análise. Entretanto, nesse mesmo estudo, há uma diferenciação entre tais termos, a qual adotaremos.

O registro é a materialização gráfica, auditiva e pictórica (filmes, fotos, desenhos e croquis, entre outros) de um acontecimento ou objeto, enquanto que dado é o registro selecionado a partir do qual se desenvolve um raciocínio, formula-se um juízo e/ou a solução de um problema. (CUNHA, 2007, p.61)

Com base na distinção apresentada, consideramos pertinente fazer uso das expressões coleta de registros e análise dos dados, já que utilizamos documentos e questionários para reunir informações (materialização gráfica) e escolhemos aquelas mais pertinentes para a análise, ou seja, registros selecionados sobre os quais discutiremos, serão nossos dados.

Como um dos instrumentos de coleta de registros, utilizamos o questionário. “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (RAMPAZZO, 2011, p.116).

Exatamente de acordo com essa definição, elaboramos e aplicamos os questionários, os quais estão disponíveis no apêndice 2 deste trabalho. Em outras palavras, elaboramos uma

⁵⁸ Explicaremos com mais detalhes esse instrumento no item instrumentos e coleta de dados.

série de perguntas que foram respondidas por escrito pelos participantes da pesquisa, sem a presença do entrevistador para obter dos aprendizes uma perspectiva em relação ao inglês instrumental. Os participantes da pesquisa concordaram em responder os questionários e disponibilizar as respostas para este estudo, conforme termo de ciência e consentimento (apêndice 1).

Segundo Long (2005), os questionários são um tipo de método em análise de necessidades. O autor pondera que há vantagens e desvantagens em relação a esse método, sendo que dentre as vantagens podemos destacar o baixo custo, o potencial de ter um grande número de informantes, a quantidade determinável de dados pode aumentar a confiança e validade dos resultados, é possível realizar comparações entre os informantes e os resultados podem ser generalizados. Por outro lado, aponta a possibilidade de negligência de aspectos importantes e limitação em relação à variação das respostas como desvantagens desse método.

Considerando o número superior de vantagens e os riscos relacionados às desvantagens em nosso caso, optamos pela aplicação de questionários, principalmente devido ao fato de que buscamos investigar a perspectiva dos informantes a respeito do ensino de inglês no contexto em questão.

Isso posto, os questionários foram disponibilizados aos informantes por três meios distintos, mas que em essência são similares. Em nosso piloto⁵⁹, utilizamos uma ferramenta virtual, disponibilizada em um website, chamada *surveymonkey*⁶⁰, por meio da qual é possível elaborar um questionário e enviá-lo (*link*) aos participantes. Ao solicitarmos que a segunda turma respondesse o questionário, os participantes preferiram respondê-lo em papel, e, portanto assim o fizeram, sendo que as respostas foram posteriormente digitadas pela pesquisadora. As demais turmas de alunos utilizaram a ferramenta virtual. Dessa maneira, utilizamos o primeiro grupo de alunos (TMA1⁶¹) como piloto e outras três turmas (TMA2, TMA3 e TMA4) como efetivos.

Os contatos com empresas da área de aviação, na busca por participantes da área administrativa dessas empresas que pudessem representar a visão do mercado de trabalho, foram feitos por meio eletrônico, por telefone e/ou pessoalmente, para que pudéssemos

⁵⁹ Primeira versão do questionário, utilizado como teste para que suas perguntas pudessem ser reformuladas e aprimoradas para a aplicação seguinte.

⁶⁰ Tal ferramenta é parcialmente gratuita, o que possibilitou seu uso em nossa coleta de registros.

⁶¹ TMA é a sigla utilizada pela instituição para determinar as turmas ingressantes no curso de Tecnologia de Manutenção de Aeronaves, sendo que o número 1 indica que é a primeira turma e assim sequencialmente (TMA2, TMA3 e TMA4).

contatar informantes dispostos a participar da pesquisa. Já o questionário foi respondido por todos utilizando correio eletrônico (*e-mail*).

Como mencionamos, a primeira versão do questionário – piloto – foi aplicada a um grupo de alunos, devido à importância de testá-lo (RAMPAZZO, 2011) para que “qualquer ambiguidade ou falta de compreensão possa ser solucionada antes da aplicação definitiva” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.221 baseada em BURNS⁶², 1998).

As perguntas contidas nos questionários são abertas em sua maioria e há também algumas de múltipla escolha. Quanto à forma, as perguntas podem ser classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha, sendo que as perguntas abertas (também chamadas de livres, ou não limitadas) são aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. (RAMPAZZO, 2011). Optamos por esse tipo de perguntas, pois buscamos opiniões e julgamos que essa seja uma das melhores formas para que os informantes realmente as expressem, com tranquilidade em relação ao tempo e liberdade.

Estamos cientes de que como todo instrumento de coleta de dados, o questionário também apresenta vantagens e desvantagens. Rampazzo (2011) aponta como vantagem a obtenção de um grande número de dados, o que consideramos pertinente, já que a quantidade de informantes possivelmente seria menor se tivéssemos optado por entrevistas, devido à disponibilidade dos participantes e da própria pesquisadora. Dentre as desvantagens, o autor coloca a falta de possibilidade de ajudar o informante em questões mal-compreendidas, o que de certa forma foi minimizado devido ao piloto aplicado.

Como informado anteriormente, outra fonte de registros utilizada foram os documentos institucionais, isto é, plano de curso e planos de disciplinas do curso tecnologia em manutenção de aeronaves do IFSP. Tais documentos são disponibilizados por meio de página na internet e foram utilizados neste estudo mediante aprovação da Comissão de Ética da própria instituição.

O projeto pedagógico do curso (PPC) contém informações gerais sobre objetivos, formação do profissional e grade curricular, entre outras características do curso. Os planos de disciplinas considerados neste trabalho foram apenas aqueles relacionadas ao ensino de inglês instrumental, ou seja, as disciplinas determinadas pelas siglas IGTA1, IGTA2, IGTA3 e IGTA4 (anexo 1). Esses registros são analisados atentamente em prol de estabelecermos

⁶² BURNS, A. Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.18, p.102–123, 1998.

qual é a perspectiva da instituição em relação aos profissionais em formação considerando o uso da língua inglesa em sua atuação profissional.

2.3.4 O questionário-piloto

Conforme brevemente mencionado no item anterior deste trabalho, aplicamos um questionário piloto. Para tal aplicação utilizamos uma ferramenta virtual (*surveymonkey*).

Pensando na importância de testar o questionário (RAMPAZZO, 2011) e na possibilidade de solucionar problemas do mesmo antes da sua aplicação definitiva, esse questionário-piloto foi elaborado pela pesquisadora, revisado pela orientadora desta pesquisa e respondido pelos alunos da primeira turma que iriam cursar a disciplina inglês instrumental.

Primeiramente, diante de aspectos como a heterogeneidade da turma, quantidade de alunos em sala, escassez de materiais didáticos, entre outras mencionadas anteriormente neste estudo, elaboramos um questionário cujas perguntas visavam a possibilitar melhor compreensão das necessidades e interesses dos alunos, bem como da visão dos mesmos em relação ao papel da disciplina em sua formação, além de suas habilidades para utilizar tecnologias da informação e comunicação (TICs) para expandir e aprimorar o conhecimento da língua inglesa.

Ao analisarmos as respostas dessa primeira aplicação do questionário, percebemos que havia uma discrepância entre o que os alunos diziam ser necessidades e o que a professora deveria abordar de acordo com o plano da disciplina. Dessa maneira, pudemos também, além de revisar e alterar as perguntas, redefinir o foco desta pesquisa.

A princípio pensamos em desenvolver um estudo levando em consideração a heterogeneidade da turma, a obrigatoriedade da disciplina (mesmo para aqueles alunos que estudam inglês há muitos anos), o uso de TICs no processo de aprendizagem e a motivação dos aprendizes diante dessas questões.

Porém, as respostas obtidas no questionário-piloto chamaram nossa atenção para outro aspecto. As percepções das necessidades apresentadas pelos aprendizes, a proposta da instituição e a demanda de empresas (representadas por funcionários de diferentes setores) aparentemente não estão contempladas e/ou integradas no planejamento do curso de inglês para propósitos específicos no superior tecnológico.

Em outras palavras, estávamos focalizando as diversidades em sala de aula, como a motivação dos alunos, e ao investigarmos um pouco – por meio do questionário-piloto aplicado – as reflexões dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no ensino superior, notamos que havia outros aspectos, os quais podemos dizer que são anteriores à sala de aula, que não estavam definidos e adequados.

Assim, redefinimos o foco da pesquisa e modificamos algumas das perguntas contidas no primeiro questionário aplicado, conforme é possível verificarmos em detalhe nesses instrumentos, no apêndice 2, em que transcrevemos todos os questionários elaborados e aplicados. Ao invés de colocar como foco da pesquisa a motivação e o envolvimento dos alunos durante as aulas considerando os diferentes níveis de proficiência, optamos por investigar a relação que se estabelece entre as expectativas dos aprendizes, os objetivos da instituição e a demanda de empregadores.

2.4 Contexto da pesquisa

O Brasil está buscando superar carências no sistema educacional e, em relação ao nível de qualificação profissional, com base em referências internacionais. Uma iniciativa foi a reformulação e o fomento da educação profissional tecnológica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] n. 9.394 (1996) e do Decreto Federal 2208 (1997). Dados censitários apontam um crescimento acelerado na oferta desses cursos nos últimos dez anos (TAKAHASHI; FISCHER, 2010).

No ano de 2011, segundo o Censo da Educação Superior 2011⁶³, participaram do Censo 2.365 instituições de ensino superior (IES). Desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (CEFETs). A porcentagem referente a esses dois últimos (IFs e CEFETs) corresponde a 40 unidades, espalhadas em todo o país.

Na categoria federal, os cursos de graduação presencial estão vinculados predominantemente a universidades (84,1%), seguidas dos IFs e CEFETs (15,6%). De 2010 a

⁶³ O relatório técnico está disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf

2011, os IFs e CEFETs apresentam as taxas percentuais mais elevadas de aumento de matrículas (16,1%). Uma possível explicação, de acordo com o resumo técnico (Censo da educação superior 2011), para esse salto em relação aos concluintes é o incremento no número de ingressos por ocasião da criação dos IFs (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Os cursos superiores ligados à tecnologia buscam atender à necessidade de profissionais apresentada pelo mercado de trabalho, como é o caso dos cursos relacionados à manutenção de aeronaves, foco deste estudo. De acordo com o portal da ANAC⁶⁴, são 88 cursos no Brasil ligados à manutenção de aeronaves e, dentre eles, 27 possuem a disciplina de inglês em sua grade curricular. Encontramos, no Guia do Estudante⁶⁵, informações sobre nove cursos dessa área, os quais são de nível superior e visam à formação de tecnólogos⁶⁶, conforme tabela a seguir.

Quadro 15: Cursos de nível superior na área de manutenção de aeronaves

Instituição	Tipo de Instituição	Localização	Formação
Centro universitário central paulista (UNICEP)	Instituição Privada	São Carlos – SP	Curso superior de tecnologia em manutenção de aeronaves
Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo (IFSP)	Governo Federal	São Carlos – SP	Curso superior de tecnologia em manutenção de aeronaves
Universidade Fumec	Instituição Privada	Belo Horizonte – MG	Tecnólogo ⁶⁷
Centro Universitário de Anápolis	Instituição Privada	Anápolis – GO	Tecnólogo
Universidade Tuiuti do Paraná	Instituição Privada	Curitiba – PR	Tecnólogo
Centro Universitário UNA – UNATEC	Instituição Privada	Belo Horizonte – MG	Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves
Faculdade Campo Limpo Paulista	Instituição Privada	Campo Limpo Paulista – SP	Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves

⁶⁴ ANAC = agência nacional de aviação civil (<http://www.anac.gov.br/>)

⁶⁵ O Guia do Estudante é da editora Abril e visa à divulgação das instituições de ensino de acordo com a área de interesse (<http://guiadoestudante.abril.com.br/home/>)

⁶⁶ Cursos técnicos são programas de nível médio com o propósito de capacitar o aluno proporcionando conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo, e os cursos tecnológicos classificam-se como de nível superior. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

⁶⁷ O uso do termo tecnólogo, ao invés de curso superior de tecnologia, deve-se ao fato de que foi dessa maneira que encontramos na fonte desses dados.

Centro Universitário Sant'Anna	Instituição Privada	São Paulo – SP	Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves
Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos - Prof. Jessen Vidal	Instituição Estadual	São José dos Campos – SP	Tecnólogo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Respaldados nos números do censo apresentados, podemos afirmar que a expansão dos cursos superiores tecnológicos vem ocorrendo de maneira significativa, o que está relacionado à criação de novas unidades IFs, FATECs e CEFETs⁶⁸. O ambiente desta pesquisa é uma dessas instituições, a qual descreveremos a seguir.

2.4.1 Ambiente de pesquisa: a instituição

O campus São Carlos do Instituto Federal de São Paulo foi implantado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Está sediado na cidade de São Carlos-SP e teve autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 1008, de 29 de outubro de 2007, do Ministério da Educação, publicada no DOU de 30 de outubro de 2007.

Sediado nas dependências da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), utiliza salas e laboratórios cedidos pela universidade sendo que suas instalações próprias estão em fase de construção e serão no campus.

O campus São Carlos do IFSP iniciou suas atividades no dia 01 de agosto de 2008. Atualmente, a instituição conta com aproximadamente 700 alunos matriculados em seus três cursos, Análise e desenvolvimentos de sistemas, Tecnologia em Manutenção de aeronaves e Técnico em processos gerenciais, além de uma perspectiva de crescimento e oferta de novos cursos.

⁶⁸Conforme explicamos no item motivação para a pesquisa, um dos motivos devido ao qual escolhemos o IFSP como ambiente para nosso estudo está relacionado à atuação da professora-pesquisadora, o que viabiliza o acesso aos documentos e a aplicação dos questionários. Além disso, a perspectiva de abertura de novos cursos no campus São Carlos e em outros campi do instituto, a expansão da área de manutenção de aeronaves e a escassez de materiais e orientações para a disciplina de inglês instrumental, instigaram ainda mais o interesse por esse contexto.

Os participantes deste estudo estão ligados ao curso Tecnologia em Manutenção de aeronaves. Na sequência, apresentamos as principais características desses participantes de nossa pesquisa.

2.4.2 Participantes da pesquisa: os estudantes

Os estudantes que responderam os questionários são ingressantes do curso superior de tecnologia em manutenção de aeronaves. Os questionários foram respondidos na primeira semana de aula do primeiro semestre, ou seja, os alunos ainda não tinham tido qualquer contato com a disciplina de inglês instrumental do curso em questão.

Os alunos são selecionados, para ingresso no IFSP, por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificado) que é o sistema pelo qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas aos candidatos que participam do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). O candidato deve prestar a prova do ENEM e acompanhar o calendário do SISU, escolhendo o curso como opção.

A cada semestre são abertas 40 vagas para tal curso. Aplicamos o questionário-piloto para a primeira turma ingressante, denominada TMA1. Posteriormente o aplicamos para outras três turmas assim que ingressaram, as quais são denominadas TMA2, TMA3 e TMA4.

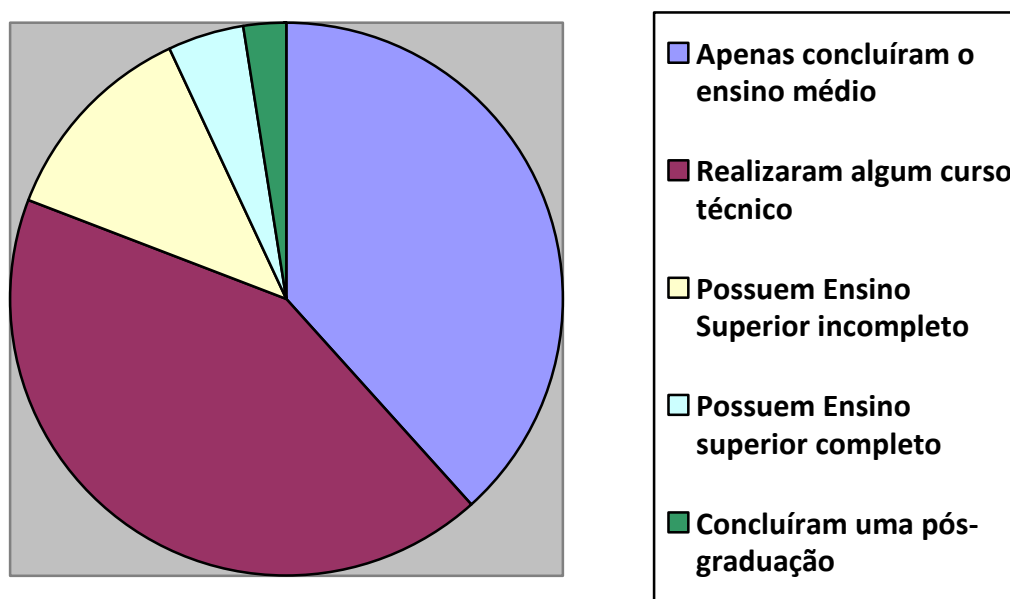
Com o intuito de consideramos as respostas desses alunos-participantes com mais clareza, apresentamos algumas características do grupo todo. Ao todo obtivemos 105 questionários respondidos, sendo que nem todas as perguntas são comuns a todos, já que após a aplicação do questionário a cada turma, reavaliamos as questões diante das respostas obtidas e assim houve reformulações. Além disso, alguns participantes deixaram de responder uma ou outra pergunta, mas considerando o conteúdo das demais, optamos por considerá-los, mesmo assim, informantes.

Responderam o questionário 31 alunos da turma TMA 1 (ingressantes em fevereiro de 2012), 27 da turma TMA 2 (julho de 2012), 24 alunos da turma TMA 3 (fevereiro de 2013) e 23 da TMA 4 (ingressantes em julho de 2013). Esclarecemos que são 40 alunos ingressantes, mas nem todos de cada turma se disponibilizaram a responder os questionários. Faremos referência a esses informantes utilizando a sigla GE-Infx, sendo GE o grupo ao qual pertencem (GE = Grupo dos Estudantes) e “x” é um número atribuído ao informante, para que seu nome seja omitido.

Dentre esses 105 alunos-informantes, apenas 13 são do sexo feminino. Em relação à idade, verifica-se a variação de 17 até 47 anos, sendo a média 24 anos.

Considerando a escolaridade, temos que 44 dos informantes apenas concluíram o ensino médio, 49 deles terminaram algum curso técnico, 14 já iniciaram um curso superior mas não o finalizaram, cinco são graduados e três possuem algum título de pós-graduação. Organizamos esses dados em um gráfico para melhor ilustrá-los.

Gráfico 1: Escolaridade dos Alunos-Participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos estudos da língua inglesa, 39 dos participantes nunca realizam aulas formais além daquelas oferecidas na grade escolar do ensino fundamental e médio e 55 deles já estudaram inglês além da disciplina inserida no ensino regular.

Em suma, a maioria dos alunos-participantes é jovem, terminou o ensino médio, realizou um curso técnico e frequentou curso de inglês. Esse estudante é ingressante no curso superior e ainda não teve contato com a disciplina de inglês para propósitos específicos. Ademais, em geral, não teve qualquer contato com a área do curso (manutenção de aeronaves) anteriormente. Porém, essa característica – contato com a área de aviação - será mais bem discutida na análise de dados.

Esses estudantes em questão são/serão alunos da professora-pesquisadora por, no mínimo, quatro semestres (há quatro disciplinas de inglês ao longo do curso), já que ela é a

única professora de inglês do IFSP no *campus*. Apresentamos, assim, o perfil da professora-pesquisadora.

2.4.3 Participantes da pesquisa: a professora-pesquisadora

A pesquisadora é professora efetiva do IFSP *campus* São Carlos desde abril de 2012. Leciona e pesquisa na área de inglês para manutenção de aeronaves há cerca de 10 anos, experiência obtida por meio de um projeto de extensão do qual participava na condição de estagiária e que era desenvolvido em uma empresa aérea nacional. A atuação no projeto foi possibilitada pelo fato da pesquisadora, na época, ser aluna do curso de Licenciatura Plena em Letras da UFSCar. No referido projeto atuou inicialmente como professora, depois como elaboradora de material didático e, posteriormente, como assistente de coordenação.

Além dessa prática, ainda na área de ensino de inglês para propósitos específicos, a pesquisadora já atuou como professora no ensino superior federal, ministrando as disciplinas de inglês instrumental para o curso de análise e desenvolvimento de sistemas e para o de biblioteconomia. Assim, esse tipo de ensino é foco de seus interesses há algum tempo.

Na área acadêmica, a pesquisadora vem investindo em sua formação por meio de pesquisas de iniciação científica⁶⁹, do mestrado realizado também na UFSCar, da participação em congressos e conferências (*Thirteenth Annual Texas Foreign Language Education Conference* (TexFLEC) em 2012 e Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPla) em 2011, por exemplo), da participação em programa de intercâmbio (*Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA), pela Fulbright na Baylor University 2011-2012) e atualmente por meio dos estudos voltados à obtenção do doutorado.

Ao ser aprovada em concurso público, a professora-pesquisadora assumiu as disciplinas de inglês instrumental para o curso de tecnologia em manutenção de aeronaves e então passou a ser a responsável pelas aulas em quatro turmas, sendo elas TMA 1, TMA 2, TMA 3 e TMA 4. Como orientação para sua prática pedagógica possui, apenas, os documentos institucionais. Assim, considera pertinente investigar os interesses e necessidades dos alunos (passo necessário segundo as premissas do ensino de línguas para

⁶⁹ A pesquisadora realizou duas pesquisas no formato iniciação científica durante o curso de graduação, as quais são intituladas: “O papel dos cursos de extensão na formação do professor de inglês como língua estrangeira em relação à autonomia para escolha e/ou confecção de material didático.” (2005) e “A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública.” (FAPESP – 2006).

propósitos específicos), bem como a demanda do mercado de trabalho, já que se trata do ensino para propósitos ocupacionais, conforme melhor explicado no item acerca desse tipo de ensino. Conforme já mencionamos, essas três perspectivas parecem convergir e divergir em relação aos seus principais pontos, foco desta investigação.

2.4.4 Participantes da pesquisa: empregadores

Segundo a árvore do ensino de língua inglesa (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.17), uma das ramificações do ensino de inglês para propósitos específicos é o inglês para propósitos ocupacionais, isto é, voltado para profissionais, para o trabalho, como detalhamos anteriormente. Assim, considerando a característica mais evidente desse tipo de ensino, a utilização da língua na atuação profissional, é primordial levar em conta dois fatores, ou seja, o que o empregador exigirá no momento da contratação e aquilo que fará parte da rotina do profissional, sendo que se espera uma coerência entre ambos, já que o propósito de uma triagem desse tipo é selecionar o candidato mais qualificado para desempenhar atividades específicas.

Denominamos mercado de trabalho o contexto em que o profissional pode atuar, empregadores são empresas/instituições que ofertam oportunidades de atuação para o profissional egresso, sendo que tais empresas são representadas por funcionários, os quais são informantes neste estudo.

Para que fosse possível determinarmos algumas das características desse ambiente, realizamos uma breve pesquisa, por meio de um questionário que continha quatro perguntas, as quais estão transcritas a seguir.

1. Qual é o papel da língua inglesa no trabalho de um profissional que atua em manutenção de aeronaves?
2. Qual é a expectativa da empresa ao contratar esse profissional, em relação ao conhecimento da língua inglesa (por favor, considere nível de conhecimento, desenvoltura nas diferentes habilidades - entender, falar, ler e escrever - e conhecimento específico na área de aviação)?
3. Como o candidato ao emprego é avaliado em relação ao conhecimento de inglês?
4. Podemos dizer que o conhecimento de inglês é um fator levado em consideração na seleção? Por favor, explique sua resposta.

Procuramos profissionais que trabalham ou que selecionam outros profissionais para trabalhar na área de manutenção de aeronaves. Dentre os profissionais com os quais estabelecemos contato, 25 se disponibilizaram e responderam as perguntas. Esses informantes serão identificados pela sigla GMT, ou seja, grupo que representa o mercado de trabalho.

Tais participantes atuam em oito contextos diferentes. Os três primeiros (quadro a seguir) trabalham em uma empresa a qual é um conglomerado brasileiro fabricante de aviões comerciais, executivos, agrícolas e militares, está sediada em uma cidade do interior de São Paulo e possui unidades no exterior, a qual denominaremos empresa E (E.E.).

Já a maioria dos participantes dessa etapa da pesquisa, 16 deles, atuam na maior companhia aérea do Brasil, sendo uma das 20 maiores do mundo e a líder no Hemisfério Sul em número de passageiros transportados. Sua sede está localizada em São Paulo e a empresa conta também com um centro tecnológico no interior do estado onde são realizados serviços de manutenção pesada nos modelos Airbus 318 / 319 / 320 / 321, Airbus 330, Fokker 100, ATR – 42 e Boeing 767. Dentre os serviços podemos destacar o reparo e a revisão das aeronaves e de seus componentes. Essa empresa será representada neste estudo por empresa T (E.T.).

Um dos informantes trabalha em uma escola de aviação pioneira no curso de piloto agrícola e que também realiza manutenção em suas aeronaves, as quais são destinadas para o treinamento de pilotos. Essa empresa também está localizada no interior do estado de São Paulo e será identificada em nosso estudo como empresa A (E.A.).

No contexto nacional há empresas aéreas relativamente pequenas que operam voos internos e que possuem uma equipe de manutenção das aeronaves para pequenos reparos. Três dos participantes atuam em empresas desse tipo, as quais serão identificadas como empresa Z (E.Z.), empresa D (E.D.) e empresa P (E.P.).

Outro dos participantes atua em uma das forças armadas do Brasil na área da aviação, também no âmbito da manutenção. Esse contexto será identificado como força armada (F.A.).

Já o 25º participante, também na área da manutenção, atua em um dos aeroportos que operam voos nacionais e internacionais no país. Esse contexto é denominado manutenção no aeroporto (M.A.).

Considerando alguma especificidade de cada um dos nossos informantes e o contexto de atuação dos mesmos, além das siglas utilizadas neste trabalho, apresentamos um quadro-resumo para melhor ilustrar o padrão de identificação, sendo que as cores do quadro indicam mesmo contexto de atuação.

Quadro 16: Participantes (mercado de trabalho)

INFORMANTE	ESPECIFICIDADE	CONTEXTO DE ATUAÇÃO	SIGLA QUE IDENTIFICA O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NESTE TRABALHO
GMT-I1(Recursos Humanos ⁷⁰) GMT-I2(Recursos Humanos)	Profissionais da área RH – Recursos Humanos; recruta e seleciona candidatos para trabalhar na empresa.	Empresa fabricante de aviões	empresa E (E.E.)
GMT-I3(Engenheiro Aeronáutico)	Engenheiro Aeronáutico	Empresa fabricante de aviões	empresa E (E.E.)
GMT-I4 até I12 (Técnico em Manutenção de Aeronaves)	Técnicos em manutenção de aeronaves	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I13 (Agente de aeroporto)	Agente de aeroporto	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I14 (Líder de manutenção)	Líder de Manutenção	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I15 (Gerente de oficina)	Gerente de Oficina	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I16 (Analista de Recrutamento e Seleção)	Analista de Recrutamento e Seleção	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I17 (Coordenador de manutenção)	Coordenador de manutenção	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I18 (Instrutor)	Instrutor	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I19 (Engenheiro Mecânico)	Engenheiro Mecânico	Companhia aérea – realiza voos e manutenção	empresa T (E.T.)
GMT-I20 (Diretor do centro de manutenção)	Diretor do centro de manutenção	escola de aviação - curso de piloto agrícola e que também realiza manutenção em suas aeronaves	empresa A (E.A.)
GMT-I21 (Auditor de qualidade de manutenção)	Auditor de qualidade de manutenção	companhias aéreas - manutenção das aeronaves para pequenos reparos	empresa Z (E.Z.)
GMT-I22	Gerente de rotas	companhias aéreas -	empresa D (E.D.)

⁷⁰ Utilizaremos junto à sigla GMT-II (Grupo Mercado de Trabalho-Informante1) uma referência à especificidade do trabalho de cada informante, isto é, “Recursos Humanos” significa que se trata de um profissional da área de Recursos Humanos e assim por diante.

(Gerente de rotas)		manutenção das aeronaves para pequenos reparos	
GMT-I23 (Mecânico de manutenção de aeronaves)	Mecânico de manutenção de aeronaves	companhias aéreas - manutenção das aeronaves para pequenos reparos	empresa P (E.P.)
GMT-I24 (Agente Administrativo)	Agente Administrativo	forças armadas do Brasil na área da aviação	força armada (F.A.)
GMT-I25 (Técnico em manutenção de aeronaves – aeroporto)	Técnico em manutenção de aeronaves – aeroporto	aeroporto que opera voos nacionais e internacionais no país	manutenção no aeroporto (M.A.)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise de necessidades e interesses é parte central em cursos de línguas para propósitos específicos. Assim, considerar as expectativas do mercado de trabalho em relação ao profissional é essencial para definição dos objetivos a serem alcançados no ensino.

Diante disso, analisaremos as respostas coletadas a partir das questões apresentadas neste item tendo como objetivo constatar quais são algumas das especificidades nesse contexto profissional e apresentaremos as reflexões na análise de dados (análise das demandas – mercado de trabalho).

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A escolha metodológica da pesquisa está subordinada às perguntas, sendo que as perguntas dependem do que se pretende investigar no contexto, o que faz com que os instrumentos sejam definidos em busca das respostas para as perguntas. Assim, essa interrelação possui algumas características, o que nos leva à classificação da pesquisa considerando suas especificidades.

A pesquisa etnográfica, por exemplo, pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), a qual condiz com esta que realizamos e, portanto, será foco de discussão. Segundo os autores mencionados, a pesquisa etnográfica possui características específicas, dentre as quais destacamos: uso da observação, da entrevista e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a visão dos sujeitos pesquisados sobre

suas experiências; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

À vista disso, esta pesquisa possui as mesmas características, já que entrevistas e documentos serão analisados para que o ponto de vista dos participantes seja considerado, o que caracteriza uma pesquisa etnográfica segundo Moita Lopes (1996). Além disso, tais opiniões serão transcritas neste relatório para dar suporte à argumentação. O autor ainda afirma que esse tipo de pesquisa se enquadra nas pesquisas interpretativas em Ciências Sociais, sendo que, no âmbito de tais ciências, o social é entendido como fruto de significados/interpretações produzidos pelo participante do contexto. Esse tipo de pesquisa procura compreender a complexidade do mundo por meio do ponto de vista daqueles que vivem nele (SCHWANDT, 1994).

A pesquisa interpretativista foca em dados qualitativos e não têm como objetivo medir fenômenos, mas busca descrevê-los para interpretá-los e compreendê-los (HOLMES, 1992). Isto posto, podemos julgar esta pesquisa como interpretativista, já que considera a visão dos participantes como a principal fonte de dados para que possamos melhor compreender o cenário de ensino de inglês instrumental no curso tecnológico.

Uma vez definidos os instrumentos de coleta de registros e os participantes, ressaltadas as características da pesquisa e seus objetivos, faz-se necessário explicitarmos a forma de análise, ou seja, já é sabido que trataremos os dados de forma qualitativa, etnográfica e interpretativista, utilizando três fontes de registros, os documentos e os questionários aplicados a alunos do curso e aos contatos que de alguma forma representam o mercado de trabalho. Portanto, faremos uma triangulação dos dados, estratégia utilizada em busca de melhor compreensão do fenômeno em foco.

A triangulação é geralmente utilizada para demonstrar validade em pesquisas científicas. O termo *triangulação* tem origem nas ciências que utilizam pesquisas sobre terra e navegação, referindo-se a um método para determinar a posição de um ponto, mediante observação de dois outros pontos adicionais (FARMER et al., 2006). Esse método passou a ser utilizado em várias áreas, por se acreditar que a triangulação permite uma compreensão multidimensional de problemas complexos. Seu objetivo principal é aumentar a validade da pesquisa, garantindo que os resultados e suas interpretações sejam confiáveis, pois pressupõe a utilização de diferentes abordagens com o intuito de evitar distorções.

Na visão de Farmer et al. (2006), a triangulação é um enfoque metodológico que contribui para a validade dos resultados de uma pesquisa quando são utilizados múltiplos

métodos, teorias, fontes e pesquisadores. Há diferentes tipos de triangulação, como a de pesquisadores e a de teorias, sendo que um deles é a triangulação de dados, em que se utilizam diferentes fontes de informações para se chegar ao mesmo resultado; é o tipo mais conhecido e o de mais fácil implementação, bem como o escolhido para este estudo.

Dessa forma, organizaremos a análise separando os dados de acordo com a fonte, isto é, documentos, alunos e mercado de trabalho, para que possamos refletir acerca das três perspectivas de maneira separada e também integrada, como posto, realizando a triangulação dos dados.

Quadro 17: Resumo da metodologia de pesquisa

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE REGISTROS	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS
<p>1. Que relações podem ser estabelecidas entre as percepções dos aprendizes, a proposta da instituição formadora e as demandas de empregadores considerando o inglês para propósitos específicos no ensino superior tecnológico?</p>	<p>Avaliar o ensino instrumental de línguas, focando língua inglesa, em curso superior tecnológico. Análise em relação ao planejamento de disciplinas de inglês, levando em conta três perspectivas: da instituição, dos aprendizes e do mercado de trabalho, representado por funcionários de empresas.</p>	<p>Questionários aplicados aos alunos ingressantes no curso superior e aos profissionais em serviço (mercado de trabalho). Avaliação do planejamento, por meio dos documentos institucionais, das disciplinas de inglês para propósitos específicos.</p>	<p>Análise qualitativa das respostas obtidas nos questionários. Análise documental interpretativista, cotejando resultados com: a) os registros obtidos nos questionários e b) base teórica para o ensino-aprendizagem de ELPE.</p>
<p>1. Que princípios podem ser estabelecidos como possíveis norteadores do planejamento de disciplinas em cursos de inglês na área tecnológica?</p>	<p>Buscar encontrar subsídios que possam auxiliar a elaboração e/ou reformulação de ementas de disciplinas de inglês instrumental disponibilizadas em cursos superiores; contribuir com orientações para planejamento e desenvolvimento de aulas.</p>	<p>Análise das reflexões e conclusões obtidas a partir da questão 1 desta pesquisa e revisão bibliográfica.</p>	<p>Estabelecimento dos princípios norteadores do planejamento de disciplinas de inglês para propósitos específicos.</p>

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de realizar a análise de dados, optamos por estruturá-la considerando diferentes perspectivas, apresentadas no embasamento teórico deste estudo.

Primeiramente analisamos os documentos oficiais, plano pedagógico do curso e planos das disciplinas de inglês, para identificar metas apresentadas e caminhos propostos pela instituição considerando a formação do profissional e o ensino de língua inglesa.

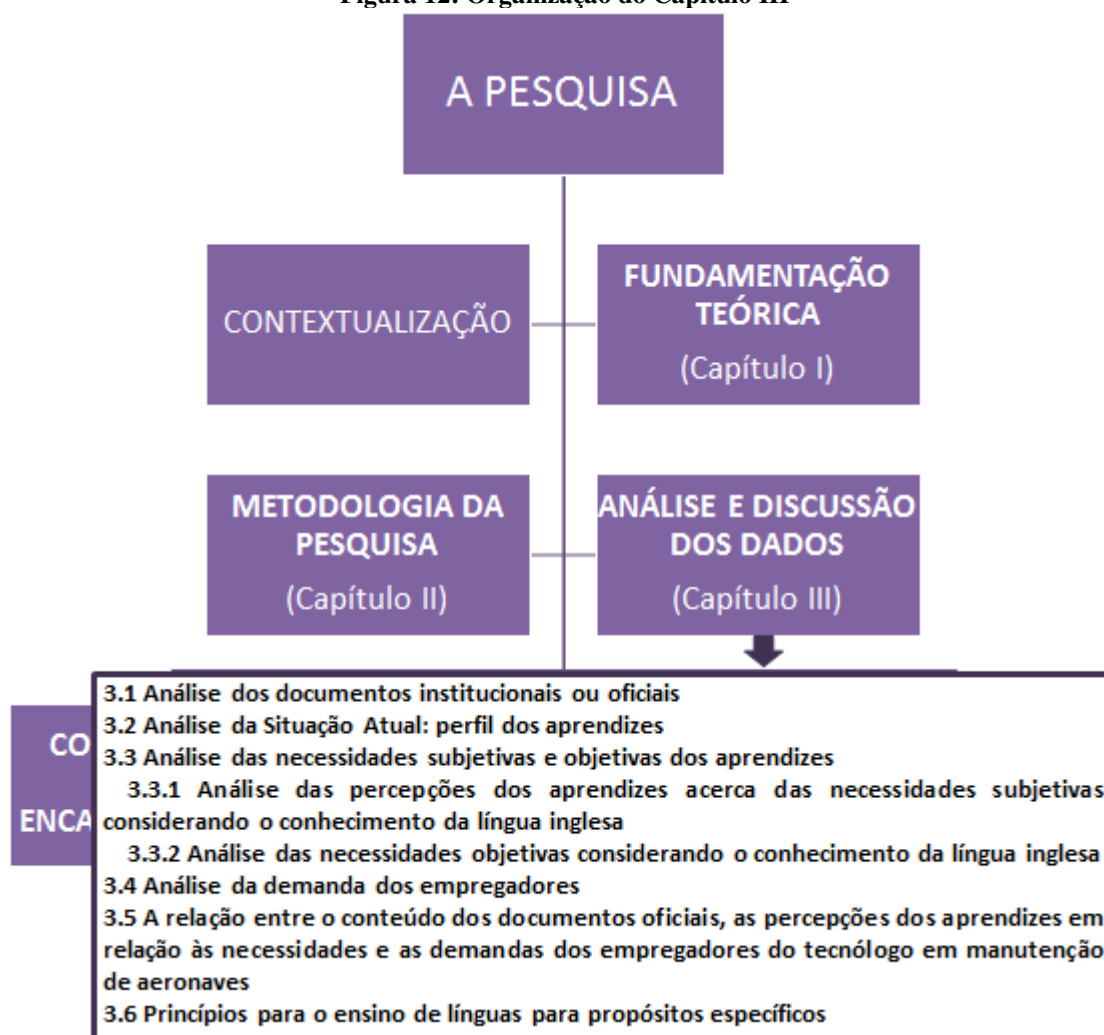
Na segunda etapa, apresentamos a análise da situação atual, conforme considerações de Dudley-Evans e St John (1998).

Na sequência, realizamos a análise das percepções dos aprendizes acerca das necessidades subjetivas (análise da situação-alvo) e objetivas (análise das necessidades de aprendizagem), baseada no modelo proposto por Hutchinson e Waters (1987).

Além disso, transcrevemos trechos das respostas obtidas por meio de questionários enviados a funcionários de empresas, os quais representam a posição dos empregadores, para que possamos ter melhor compreensão das demandas do mercado de trabalho em relação ao conhecimento da língua inglesa e ao tecnólogo.

Apresentamos, também, uma discussão dos resultados ao final do capítulo. O fluxograma, apresentado na sequência, ilustra a organização da análise de dados.

Figura 12: Organização do Capítulo III



Fonte: Elaborada pelo autor.

3.1 Análise dos documentos institucionais ou oficiais

Entendemos como documentos institucionais ou oficiais aqueles elaborados e aprovados pela instituição, que estipulam direitos e obrigações e direcionam o trabalho de todos em determinado contexto.

No IF há, para cada curso, um PPC (Plano Pedagógico do Curso) no qual constam informações como objetivos - geral e específico -, perfil profissional do egresso, estrutura curricular e planos das disciplinas, dentre outras informações. Considerando que o trabalho do professor em sala de aula deve ser coerente com tais orientações, faz-se necessário uma análise de tal documento, para que possamos compreender como a instituição visa a alcançar seus objetivos em relação à preparação dos alunos para a atuação profissional. Para isso, é

importante analisarmos os conteúdos a serem abordados e como as necessidades são consideradas (ou não) nas propostas de ensino.

Faremos uso do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves⁷¹ (parcialmente disponibilizado no anexo 2) para nossa análise. A seleção desse documento dá-se em função dos propósitos da pesquisa e a análise é feita sempre tendo em vista o que pode ser aproveitado para a compreensão do ensino de Inglês nesse contexto.

Inicialmente destacamos o objetivo geral do curso (anexo 2), em que são mencionados os campos de atuação do profissional da área de manutenção de aeronaves.

O Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves tem por objetivo geral propiciar ao estudante um processo formativo que o habilite como um profissional apto a produzir e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos na área de Manutenção de Aeronaves relacionados aos campos de **aplicação, inspeção, manutenção, planejamento, gestão, logística, promover e aprimorar projetos e pesquisa**, enquanto cidadão ético e com capacidade técnica e política. (IFSP, 2012, p.16, destaque nosso)

Destacamos os campos apresentados pois, levando em consideração a formação do futuro profissional, as disciplinas devem contemplar tais conteúdos. Retomando que o ensino de línguas para propósitos específicos foca as necessidades do aprendiz (HUTCHINSON; WATERS, 1987), e em nosso caso o aprendiz atuará na área citada, esses campos deverão ser considerados durante o planejamento das disciplinas. Recuperaremos essa perspectiva acerca dos campos de atuação e do planejamento mais adiante, ao focalizarmos os planos de disciplinas.

Considerando que o plano de disciplina é uma forma sintética de definir a abrangência de um campo de estudo, ou seja, o documento que define os focos e os objetivos que uma disciplina contém, é de nosso interesse investigar se há coerência entre os planos e os objetivos apresentados.

Iniciaremos a análise do plano de disciplina referente à primeira no curso (IGTA1 – anexo 1), relacionando-a com as demais (IGTA2, IGTA3, IGTA4) e ressaltando especificidades de cada uma.

Essa primeira disciplina é denominada “Inglês Instrumental I” em relação ao componente curricular e seu respectivo código é IGTA 1. Essas designações levam-nos a uma primeira reflexão. A denominação da disciplina é o mesmo da metodologia de ensino, algo que julgamos inadequado. Considerando que o conteúdo é inglês e tomando como base os

⁷¹ Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, de maio de 2012, disponibilizado em <http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/index.php/mma>.

nomes de outras disciplinas apresentadas no PPC, como, por exemplo, “Física Aplicada-Mecânica” e “Desenho Técnico de Aeronaves” (IFSP, 2012, p.27-28), a disciplina poderia ser nomeada “Língua Inglesa”, deixando a denominação, assim, mais específica em relação à disciplina e ao conteúdo.

Consideramos que essa questão, da denominação da disciplina, deixa transparecer a confusão terminológica e também de entendimento do que é o ensino de inglês instrumental, pois é como se a denominação da disciplina enfatizasse a metodologia a ser utilizada pelo professor e não os temas que serão tratados no curso. Além disso, podemos observar que o código da disciplina – IGT - se refere ao termo “inglês técnico”. Essa definição não está explícita no documento em questão, mas, ao pesquisarmos em outros documentos⁷² do IF, encontramos que IGT refere-se ao termo “inglês técnico”.

Notamos, no uso de tal código, o mito apontado por Ramos (2005, p.117) de que o “Instrumental é Inglês técnico”. De acordo com a autora, esse mito possivelmente deve-se ao fato de que nas aulas são abordados assuntos da área técnica, o que explica tal confusão. Esse termo – técnico – é recorrente no PPC e reforça a visão de que o IF foi concebido como uma instituição de ensino profissionalizante que visa à formação de técnicos e na qual o ensino de disciplinas como Inglês está relacionado aos interesses das áreas específicas.

Após a apresentação de informações objetivas como número de aulas semanais (2) e total de horas da disciplina (30hs), há a ementa. Em IGTA 1 encontramos nesse item:

Introdução e revisão das principais estruturas gramaticais e terminologia específica presentes em textos da área. (IFSP, 2012, p.32)

Considerando que ementa é um resumo do conteúdo da disciplina (CEVIDANES, 2004), julgamos que o item foi preenchido de forma coerente, apesar de ser bastante restrito. Porém, o que chama nossa atenção é que a ementa da disciplina do semestre seguinte, (IGTA 2) é exatamente igual à da disciplina do primeiro semestre (IGTA 1). Essa repetição da ementa nos parece incoerente, levando em conta que temos uma continuação dos estudos – disciplina 1 e em seguida disciplina 2 – talvez não devêssemos abordar a “introdução” aos estudos e sim considerar uma continuação. Entendemos que revisão é algo necessário e, assim, é um item coerente nessa ementa.

⁷² Tal como o “Plano de Equivalência ADS IFSP grade nova”, disponibilizado em <http://bra.ifsp.edu.br/component/phocadownload/category/202-matricula-online?download=477:plano-de-equivalencia-ads-ifsp-grade-nova>, acesso em 03/03/14.

Ainda sobre essas duas ementas, nos deparamos com o uso do termo “textos da área”, sobre o qual consideramos relevante discutir. Não abordamos esta questão no embasamento teórico deste trabalho, mas diante do uso do termo “texto”, consideramos pertinente inserir breve discussão.

De maneira geral, texto é definido como conjunto de frases, palavras de um autor na forma escrita. Contudo, em literaturas específicas, como naquelas relacionadas aos estudos da linguagem, encontramos definições que não determinam o texto como um produto escrito, como a de Halliday e Hasan (1976) que consideram texto como uma unidade de língua em uso; é melhor compreendido como unidade semântica, unidade não de forma, mas de significado.

Crystal (2008), ao propor uma definição de texto em seu dicionário de linguística e fonética, diz ser importante notar que textos podem se referir a materiais escritos ou falados. Além disso, aponta que, na área da linguística, “textos são vistos como unidades da linguagem as quais possuem uma função comunicativa definível, [...] textos são classificados em tipos ou gêneros, tais como sinais de trânsito, notícias, poemas, conversas, etc.” (CRYSTAL, 2008, p.482).

Desse modo, em uma primeira leitura dessas ementas, não é possível identificar se apenas textos escritos serão utilizados ao longo da disciplina ou se é previsto o uso de diferentes tipos de textos (escritos, orais, etc.) durante as aulas. Para chegarmos a uma reflexão mais conclusiva, continuaremos a analisar os demais itens do plano da disciplina, como objetivos e conteúdos.

No entanto, antes desses itens, avaliamos que é conveniente analisarmos a ementa das disciplinas seguintes, IGTA 3 e IGTA 4, já que estamos discutindo tal ponto. Notamos que a ementa de ambas é idêntica, ou seja, de acordo com o já pontuado em relação às disciplinas IGTA 1 e IGTA 2, aparentemente não há noção de continuidade, mas de repetição. Essas ementas não são tão sucintas quanto as anteriores, como podemos ver a seguir.

Desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos em inglês de diferentes fontes, sobretudo os derivados da área de Manutenção de Aeronaves, envolvendo o reconhecimento de recursos expressivos da linguagem para facilitar a compreensão dos textos em inglês. Construção de vocabulário específico e pertinente para a compreensão e interpretação dos textos da área de Manutenção de Aeronaves. Reconhecimento da importância do hábito da leitura como instrumento eficaz na compreensão de textos e na apreensão de informações. Capacitação do aprendiz com o objetivo de torná-lo um leitor crítico e ativo, capaz de escolher textos e de interagir com eles de forma crítica e seletiva por meio de técnicas e dinâmicas de leitura. Estímulo para a produção de pequenos textos, atendendo às exigências de seu contexto acadêmico e profissional com a devida apropriação

linguística. Construção e aperfeiçoamento do uso da língua inglesa com foco nas principais estruturas gramaticais; formas expressivas mais usuais nas redações técnicas; análise de terminologias específicas da área de Manutenção de Aeronaves. (IFSP, 2012, p.44 e 54)

A primeira característica que chama nossa atenção é a quantidade de informações nessa ementa, principalmente ao fazermos uma comparação com aquelas referentes às disciplinas IGTA 1 e IGTA 2. Julgamos que a extensão textual dessa ementa não está adequada, já que, conforme pontuado, esse item deve conter um resumo do conteúdo. Além disso, ao considerarmos alguns trechos, como “desenvolvimento da habilidade” e “reconhecimento da importância do hábito da leitura”, percebemos que objetivos da disciplina estão sendo mencionados, ou seja, o esperado é que esse tipo de informação esteja em outro item do plano da disciplina e com tal adequação, conseqüentemente, a ementa poderia ficar mais sucinta.

Na ementa em questão, nos chama a atenção a ênfase dada à área “manutenção de aeronaves”. A referência a essa área é feita três vezes apenas nesse item do plano da disciplina. Entendemos que isso se deva ao fato de tratar-se de um curso de foco específico, em oposição a um curso de foco amplo, conforme considerações de Basturkmen (2006, 2010).

Considerando que a área é a aviação, podemos observar que a intenção dessas disciplinas (IGTA) é focalizar necessidades específicas e o uso da língua de uma área particular de trabalho ou estudo, ou seja, a manutenção de aeronaves. Portanto, foi assumido que os aprendizes possuem necessidades homogêneas, já que visam a estudar e a trabalhar em tal área. Essa pressuposição nos parece coerente diante dos objetivos do curso, por meio do qual tecnólogos em manutenção de aeronaves serão formados.

Outra característica dessa ementa é o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. Há cinco ocorrências de expressões tais como “habilidade de leitura e interpretação de textos” e “reconhecimento da importância do hábito da leitura”, ao passo que outra habilidade, no caso a de produção escrita, é mencionada uma única vez por meio das seguintes palavras: “produção de pequenos textos”.

Observamos, assim, por meio dessas características, outro aspecto considerando a visão da instituição em relação às necessidades dos aprendizes do curso em questão. Além de pressupor que os aprendizes desse grupo possuem necessidades em comum, presume que essas necessidades estão relacionadas apenas à habilidade de leitura e produção escrita.

Inferimos, ainda, que a segunda é tida como menos importante, já que, nesse item, é mencionada somente uma vez.

Discutimos anteriormente que um dos tipos de plano de ensino é aquele organizado por habilidades, isto é, o curso é estruturado em torno de habilidades menores (NELSON et al, 2012). Neste caso, tendo a habilidade de compreensão escrita como a norteadora do planejamento, é esperado que no conteúdo seja previsto o trabalho com habilidades mais específicas que favoreçam o desenvolvimento das competências do aprendiz em relação à leitura, como, por exemplo, as estratégias de leitura propostas pelo projeto da PUC na década de 80 (*ESP Project*). Porém, esses itens são parte de outro item do plano de disciplina, o conteúdo programático, apresentado a seguir, o que reforça nosso ponto de vista em relação à extensão textual dessa ementa.

Constatamos que as estratégias de leitura aparecem no conteúdo programático das disciplinas IGTA 1 e IGTA 2. Devido às semelhanças das informações contidas nessa parte dos planos das disciplinas, optamos por analisá-los concomitantemente.

Quadro 18: Conteúdo programático das disciplinas IGTA1 e IGTA2

Disciplina	Conteúdo Programático
<i>IGTA 1</i>	Vocabulário e interpretação de textos descritivos baseado em manuais de Manutenção originais do Federal Aviation Administration- FAA dos Estados Unidos. Leitura e compreensão de textos do inglês básico. Uso de vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica. <u>Compreensão geral; compreensão de pontos principais e informações detalhadas (skimming e scanning); uso de contexto; cognatos e falsos cognatos; marcadores textuais; layout; dicas tipográficas; elementos de referência; processo de formação de palavras (prefixos e sufixos).</u>
<i>IGTA 2</i>	Leitura e compreensão de textos do inglês de nível intermediário. Ampliação do vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica. Interpretação de textos descritivos com utilização de regulamentos (Advisory Circular) do FAA. <u>Revisão das estratégias do semestre anterior e ampliar o estudo das estratégias, englobando estruturas gramaticais da Língua Inglesa, como grupos nominais, elementos de referência, formação de palavras, marcadores textuais, tempos verbais.</u>

Fonte: IFSP (2012)

O trecho inicial – primeira metade - do conteúdo programático das duas disciplinas é bastante similar. Encontramos, nessa parte, basicamente três informações: a ênfase na compreensão de textos, o estudo de vocabulário e tipos de texto (manuais de manutenção e textos descritivos/regulamentos) advindos da mesma fonte (FAA - *Federal Aviation*

Administration). Esses apontamentos nos levam a entender que o professor deve utilizar textos (de uma fonte específica) e estratégias de leitura em suas aulas.

Há coerência quanto às escolhas das estratégias de leitura apresentadas em ambas as disciplinas (em destaque no quadro). Primeiro, é coerente que o estudo dessas estratégias esteja previsto tendo em vista que a habilidade em foco é a leitura. Além disso, notamos continuidade no que diz respeito aos tipos de estratégias a serem trabalhadas, isto é, aquelas abordadas na primeira disciplina serão revisadas na segunda e, então, outras devem ser ensinadas.

Por fim, destacamos a presença de informações que não fazem parte desse item do plano, isto é, no conteúdo de IGTA 2 observamos o uso da construção “[...] ampliar o estudo das estratégias”, a qual explicita um objetivo da disciplina e, portanto, não deveria estar nesse lugar. Além disso, o uso de tal verbo no infinitivo causou problema de coesão no texto, considerando o início e a continuação da frase “Revisão das estratégias [...] e ampliar o estudo”.

O conteúdo programático das disciplinas IGTA 3 e IGTA 4 são iguais, bem como as ementas, conforme já pontuamos.

Quadro 19: Conteúdo programático das disciplinas IGTA3 e IGTA4

Disciplina	Conteúdo Programático
<i>IGTA 3</i>	Leitura e compreensão de textos do inglês em nível avançado. Emprego de vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica para a compreensão e produção de textos. Aperfeiçoamento das estratégias de leitura para desenvolver a habilidade escrita, por meio de palavras-chave; uso de dicionários; elaboração de abstracts.
<i>IGTA 4</i>	

Fonte: IFSP (2012)

Além da repetição do item todo, notamos que os itens também se repetem ao compararmos com as disciplinas IGTA 1 e IGTA 2, dentre os quais destacamos “compreensão de textos”, “vocabulário específico” e “desenvolver a habilidade escrita”. Considerando o contexto do curso, esses três elementos são importantes ao longo das disciplinas e, então, é coerente que sejam retomados. No entanto, julgamos necessário esclarecer que se trata do processo de retomar conteúdos abordados, aprimorando-os e expandindo-os, para que não tenhamos a impressão de que as disciplinas possuem conteúdos repetidos.

Apesar da inserção de estratégias diferentes daquelas mencionadas anteriormente, há ainda uma ideia de repetição de conteúdos, não há uma organização em relação à sequência

dos mesmos e alguns objetivos são mencionados, mesmas características encontradas no conteúdo programático das disciplinas iniciais.

Por algumas vezes objetivos foram explicitados nos itens “ementa” e “conteúdo programático” das disciplinas, o que nos indica que haverá repetições de informações considerando que há um item no plano da disciplina em que a finalidade do curso é detalhada. A seguir, no quadro 19, compilamos os objetivos apresentados nas quatro disciplinas e destacamos as informações que discutiremos.

Quadro 20: Objetivos das disciplinas IGTA1, IGTA2, IGTA3 e IGTA4

Disciplinas	Objetivos
<i>IGTA 1</i>	Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo, introduzir e familiarizar os alunos com termos técnico da área de Aeronáutica.
<i>IGTA 2</i>	Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Revisar e ampliar o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Introduzir e revisar as principais estruturas gramaticais presentes em textos específicos da área.
<i>IGTA 3</i>	Aperfeiçoar a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Introduzir técnicas e práticas para a produção de textos (resumos). Ampliar o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Estudar e desenvolver estruturais gramaticais específicos para a prática escrita.
<i>IGTA 4</i>	Consolidar a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Ampliar técnicas e práticas para a produção de textos (resumos) e o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Desenvolver e aperfeiçoar estruturais gramaticais específicos vistas no semestre anterior com foco na prática escrita.

Fonte: IFSP (2012)

Os destaques coloridos realçam, primeiramente, a repetição de objetivos nas quatro disciplinas. Notamos que, de acordo com as categorias estabelecidas por Almeida Filho (2007b), há ênfase no objetivo linguístico, explicitado por expressões como “termos técnicos”, “vocabulário” e “estruturas gramaticais”.

Ainda segundo as ponderações de Almeida Filho (2007b), a definição do contexto e dos objetivos leva à definição das unidades. Observamos anteriormente que não há unidades estabelecidas no conteúdo programático, o que nos leva a refletir acerca da relação entre esses dois pontos nos planos de disciplina em questão.

Há uma relação coerente entre o intuito de desenvolver a habilidade de leitura (objetivos) e as estratégias a serem trabalhadas (presentes no conteúdo programático). Porém, não é possível estabelecer uma ligação entre o objetivo “desenvolver estruturas gramaticais”

(disciplinas IGTA 3 e IGTA 4) e o foco na compreensão de textos, já que não está explícito que tipos de textos (gêneros) devem ser trabalhados e há uma relação direta entre escolhas linguísticas (léxico-gramaticais) e gêneros específicos.

Ademais, existem problemas de coesão textual que dificultam o entendimento dos objetivos estabelecidos. Verbos no infinitivo são utilizados ao estabelecermos as metas a serem alcançadas no curso, isto é, explicita-se o que é esperado que os alunos aprendam, desenvolvam ou aprimorem ao final do curso. Então, é inadequado, em nosso ponto de vista, dizer que um dos objetivos da disciplina é “Estudar e desenvolver estruturais gramaticais [...]”, já que os alunos devem estudar e a disciplina visa a desenvolver a habilidade de compreender e utilizar estruturas da língua inglesa.

Além disso, parece-nos que não faz sentido dizer que o curso objetiva “desenvolver estruturas gramaticais”. Ressaltamos que diante da definição dos tipos de textos (gêneros) a serem focalizados na disciplina, seria possível direcionar a atenção dos aprendizes para os usos de léxico e de estruturas gramaticais de acordo com as características de cada gênero. Portanto, o objetivo seria melhor compreendido se estabelecesse o intuito de desenvolver a habilidade dos aprendizes de compreender características da L-alvo, dentre elas as estruturas gramaticais utilizadas, de um gênero específico e suas implicações na compreensão do texto.

Concluimos, assim, que os objetivos estabelecidos são bastante restritos, já que mencionam apenas o desenvolvimento da habilidade de leitura e, de maneira superficial, a prática da produção escrita. Considerando o perfil profissional do egresso apresentado pela instituição no PPC, os planos de disciplina não são condizentes com a proposta do curso.

Com o propósito de ilustrarmos tal reflexão, destacamos um dos itens cujo objetivo é relatar as atividades que o tecnólogo em manutenção de aeronaves estará apto a executar, segundo o PPC.

O Tecnólogo em Manutenção de Aeronaves estará apto a executar as seguintes atividades: [...] 4. Gerenciar as atividades realizadas em hangares, conforme manuais de procedimentos estabelecidos pelos fabricantes, bem como normas e procedimentos de segurança estabelecidos pelos regulamentos das autoridades da aviação. (IFSP, 2012, p.18)

Notamos que nesse trecho é mencionado o contato do tecnólogo com manuais de procedimentos, normas e procedimentos de segurança. Portanto, consideramos possível estabelecer os gêneros com os quais esses profissionais terão contato em sua futura atuação e, conseqüentemente, investigar o léxico e as estruturas gramaticais desses tipos de texto para que sejam focalizadas durante as aulas de inglês.

Dessa maneira, notamos que, para a instituição, as necessidades dos tecnólogos em formação em relação à língua inglesa são aquelas ligadas à habilidade de leitura, ao estudo do vocabulário técnico e, minimamente, à produção escrita.

Porém, não há orientações, nos planos de disciplina de inglês instrumental, sobre abordar outras habilidades e tampouco sobre os diferentes gêneros (só mencionam manuais de manutenção e regulamentos) que podem ser trabalhados. Os procedimentos de segurança, por exemplo, são mencionados em manuais de instrução e também são discutidos em artigos científicos, dois gêneros diferentes que parecem importantes para os futuros profissionais na área de aviação. No entanto, conforme pontuamos, não há menção a esses gêneros que podem ser trabalhados nos itens que indicam o conteúdo a ser trabalhado (conteúdo programático).

Retomando a discussão sobre documentos oficiais, temos que o plano de disciplina “é a previsão do trabalho docente” (CEVIDANES, 2004, p.1), portanto é essencial para guiar a atuação do professor em suas escolhas e, conseqüentemente, sua prática. Considerando componentes de um plano de disciplina, segundo Cevidanes (2004), podemos dizer que os planos de disciplinas analisados contemplam a identificação e as referências básica e complementar. Dessa maneira, avaliamos que os itens ementa, objetivos, conteúdo programático e procedimentos metodológicos estão claros. No entanto, muitas vezes, são repetitivos.

Em nosso ponto de vista, o item que descreve os objetivos não fornece informações suficientes para que o professor possa escolher a abordagem segundo a qual baseará suas opções e práticas. O conteúdo programático tem a finalidade de orientar o professor em relação às necessidades dos aprendizes e demandas de sua atuação profissional e, conforme observamos, há incoerências, como a restrição ao gênero “manuais” e “desenvolver estruturas gramaticais” sem maiores especificações, ao relacionarmos as informações deste item com os objetivos definidos no projeto pedagógico do curso.

Além disso, como consequência da adequação dos objetivos e do conteúdo programático, o professor terá a possibilidade de realizar escolhas em relação às técnicas e aos recursos a serem utilizados, o que possibilitará a avaliação dos resultados obtidos e as mudanças necessárias caso esses não sejam satisfatórios.

Com base nas reflexões apresentadas, podemos afirmar que os itens do plano das disciplinas não estão integrados de maneira satisfatória, já que são repetitivos e não esclarecem as especificidades do conteúdo a ser abordado. Entendemos que há, então, uma falha no planejamento das disciplinas, considerando que, ao planejar o curso de ELPE, é

preciso considerar itens linguísticos, teorias de aprendizagem e necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Para melhor compreendermos tais necessidades, é preciso analisar o perfil dos aprendizes e suas percepções acerca do uso da língua inglesa durante sua (futura) atuação profissional, bem como é relevante considerarmos as demandas de empregadores. Portanto, abordaremos esses aspectos nos próximos capítulos deste trabalho.

3.2 Análise da Situação Atual: perfil dos aprendizes

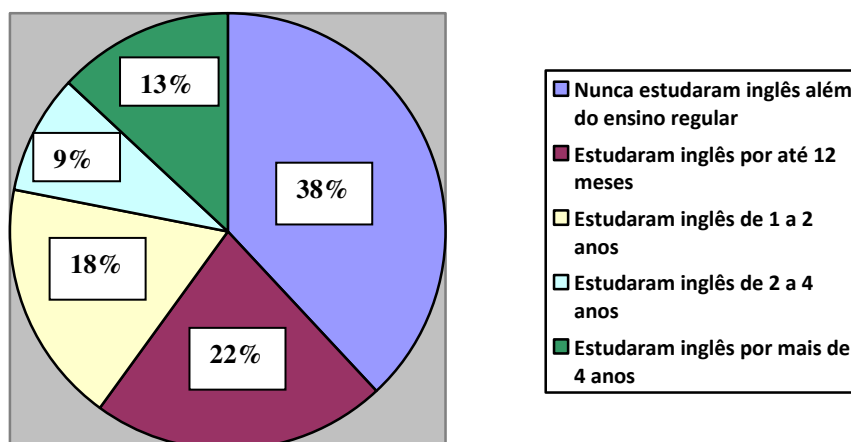
A fim de realizarmos a análise da situação atual, consideraremos o perfil dos aprendizes, a experiência com estudos da língua inglesa, o nível de proficiência nessa língua (por eles informado), o contato com a metodologia de ELPE e a relação dos mesmos com a área de atuação.

Levando em conta os estudos da língua inglesa, observamos anteriormente que 39 dos 105 (do grupo 1 – GE-Inf.) participantes nunca realizaram aulas do idioma além daquelas ofertadas no ensino fundamental e médio, ou seja, 55 deles já estudaram inglês além da disciplina inserida no ensino regular.

Considerando essa maioria, 66 alunos já frequentaram ou frequentam cursos particulares de inglês, dentre os quais 23 estudaram/estudam por até 12 meses, 19 ficam entre 1 e 2 anos, 10 entre 2 e 4 anos, 14 estudaram/estudam por mais de 4 anos e, entre esses últimos, há 3 que possuem experiência no exterior e 3 que já cursaram uma disciplina de inglês para propósitos específicos em outro curso superior.

Para melhor apresentação dessas informações, esses números foram transpostos para porcentagem e organizados em um gráfico, apresentado a seguir.

Gráfico 2: Tempo de estudo da Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nesse quadro, podemos dizer que nenhum aluno do curso em questão é um “iniciante real⁷³” em relação aos estudos da língua inglesa.

Considerando o fato de terem tido experiências anteriores com a aprendizagem do idioma, os aprendizes foram indagados acerca dos conhecimentos relativos às habilidades linguísticas. Cada informante deveria avaliar o próprio conhecimento em relação à habilidade de ler, falar, escrever e compreender. No quadro a seguir apresentamos os resultados obtidos, convertidos em porcentagem, e destacamos as respostas que representam a maioria.

Tabela 1: Auto-avaliação das habilidades em língua inglesa dos aprendizes

Habilidade/Avaliação	Nada	Pouco	Razoavelmente	Bem
Lê	0%	30%	39.5%	30.5%
Fala	18.6%	44.2%	24.4%	12.8%
Escreve	8%	44.2%	33.8%	14%
Compreende	5.7%	32.5%	33.8%	28%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tais dados numéricos nos mostram que a maioria considera que lê de forma razoável, compreende e escreve pouco e falam ainda menos, isto é, os participantes da pesquisa avaliam que são capazes de melhor entender informações em inglês comparado a produzir, fornecer essas informações no idioma.

⁷³ O termo “falso iniciante” refere-se a alguém que inicia os estudos de uma língua desde o início, apesar de ter um pequeno conhecimento da mesma, ou seja, o “iniciante real” seria aquele que realmente não tem conhecimento algum da língua a ser estudada. (Fonte: <http://www.macmillandictionary.com/>)

Notamos, assim, que há um déficit em relação às habilidades de produção, considerando a auto-avaliação do desenvolvimento das habilidades em língua inglesa. Diante da constatação apresentada e da ênfase dada à leitura no ensino fundamental e médio (CELANI, 2008), é possível inferirmos que, atualmente, esse é o perfil majoritário daqueles inseridos no ensino superior no contexto brasileiro.

Em resposta à pergunta sobre o conhecimento da língua inglesa considerando a área de aviação, a maioria dos informantes (70 dos 105) relatou ter pouco ou nenhum domínio dessa especificidade. Perguntamos aos participantes “Como você avalia seu conhecimento de inglês considerando a área de aviação? Justifique sua resposta.”. As palavras mais utilizadas nas respostas e classificação de conhecimento, a partir dessa pergunta, foram: pouco (17 ocorrências), razoável (11), baixo (8), fraco (5), nada ou nenhum (5) e insuficiente (3).

Poucos participantes, cinco deles, utilizaram palavras, como “bom”, “médio” e “razoável” (com sentido positivo), que mostram a existência de algum conhecimento, como podemos constatar nas respostas selecionadas e transcritas a seguir (destaques nossos).

Ruim. Estou tendo os **primeiros contatos** com os termos agora. (GE-Inf3)

Ruim, não tenho conhecimento de inglês voltado à área da aviação, **nunca fiz um curso relacionado a isso.** (GE-Inf. 16)

Tudo é muito novo pra mim, e meus conhecimentos da língua inglesa é quase nada. (GE-Inf. 34)

Médio. Tenho conhecimento do inglês para conversação, mas não conheço termos técnicos. (GE-Inf. 42)

Compreendo pouca coisa, **nunca tive estudos na área de inglês voltada para aeronáutica.** (GE-Inf. 44)

Bem **pouco.** **Nunca havia procurado nada em inglês que envolvesse a aviação.** (GE-Inf. 50)

Fraco. É a primeira vez que me deparo com o inglês da área de aviação. (GE-Inf. 76)

Tenho **pouco** conhecimento de inglês **considerando a área de aviação.** (GE-Inf. 51)

Básico, pois os cursos de idioma tem como base um ensino voltado para cada ações do cotidiano e não termos usados em aviação. (GE-Inf. 64)

Considero meu conhecimento **razoável,** por ser uma linguagem mais técnica e com termos mais específicos, a compreensão não é uma grande dificuldade. (GE-Inf. 11)

Razoável, porque onde trabalho vários manuais de peças e instrumentos de metrologia estão em inglês, ou outro idioma, no trabalho é possível se virar, muitas coisas já estão assimiladas por conta da periodicidade com que as vejo. (GE-Inf. 43)

Médio. Tive algum contato com a aviação trabalhando como estagiário na secretaria de um aeroclube. (GE-Inf. 74)

Dentre aqueles informantes que apontam a necessidade de aprimorarem as habilidades em língua inglesa relacionadas à aviação, notamos que muitos justificam o pouco conhecimento pelo fato de nunca terem tido contato com a área, conforme destacamos nas respostas apresentadas. Além disso, complementando essa ideia, observamos que aqueles que julgam possuir um conhecimento “médio”, “razoável” justificam essa avaliação mencionando experiências, contato com a área.

Isso posto e considerando nossas observações, é possível afirmar que a necessidade da aprendizagem de inglês para atuação na área de aviação é evidente, já que somente aqueles com experiência (de trabalho ou estágio, por exemplo) possuem algum conhecimento específico da área em que estão sendo formados. Diante disso, indagamos nossos informantes sobre possíveis contatos profissionais por meio da pergunta “Você já trabalha / faz estágio na área de aviação? Em caso afirmativo: A. onde? B. Há quanto tempo? C. Em que função?”.

Obtivemos 82 respostas negativas, ou seja, tais participantes não trabalham / trabalharam na área da aviação. Além disso, 10 participantes não responderam tal questionamento ou responderam de forma inadequada, mencionando trabalho ou estágio em outra área, por exemplo. Apenas 12% de nossos informantes, ou seja, 13 deles, possuem experiência profissional na aviação, de acordo com a tabela a seguir.

Quadro 21: Experiência profissional dos informantes desta pesquisa

Informante	Você já trabalha / faz estágio na área de aviação?	Onde?	Há quanto tempo?	Em que função?
GE-Inf. 12	Sim	E.T. ⁷⁴	3 anos e 3 meses	mecânico aeronáutico na equipe de aviônica
GE-Inf. 24	Sim	E.T.	4 anos	Técnico em eletrônica (aviônica)
GE-Inf. 25	Sim	E.E.	6 meses	Mecânico Auxiliar na área de Aviônicos
GE-Inf. 27	Sim	E.T.	5 anos	Mecânico
GE-Inf. 29	Sim	E.T.	2 anos e meio	Mecânico
GE-Inf. 32	Sim	E.T.	5 anos	Mecânico
GE-Inf. 35	Sim	E.T.	5 anos e meio	Mecânico (manutenção)
GE-Inf. 45	Sim	E.T.	7 anos	Mecânico
GE-Inf. 48	Sim	E.T.	3 anos	Mecânico de manutenção (aviônica)
GE-Inf. 49	Sim	E.T.	1 mês	Auxiliar técnico

⁷⁴ Utilizaremos aqui as mesmas siglas já utilizadas neste trabalho no item “participantes da pesquisa: o mercado de trabalho”.

GE-Inf. 54	Sim	E.T.	6 anos	Mecânico de manutenção
GE-Inf 58	Sim	E.T.	1 mês	Auxiliar mecânico
GE-Inf. 99	Sim	E.T.	4 anos e meio	Assistente de restauro

Fonte: Elaborado pelo autor.

À vista disso, o perfil predominante do aprendiz em questão é aquele com nenhum ou pouco conhecimento do IPE da área de aviação ou que possui nenhuma ou pouca experiência no campo de atuação desse tipo de profissão. Tal constatação reforça a afirmação de Augusto-Navarro et al (2012) considerando que esse tipo de aprendiz terá dificuldades para apontar, com exatidão, quais são suas necessidades em relação ao uso da língua inglesa ao exercer sua profissão. Portanto, existe necessidade de contato dos aprendizes não só com a língua inglesa e suas especificidades nesse âmbito, mas também com temas e conteúdos próprios do setor.

Em suma, nesta parte da análise, constatamos as seguintes necessidades dos aprendizes: desenvolver as habilidades de produção oral e escrita, se familiarizar com o ELPE levando em conta o inglês para manutenção de aeronaves e abordar assuntos relacionados à área de atuação profissional, para que possam ter a oportunidade de contato com o campo e assim melhor compreender suas características.

3.3 Análise das necessidades subjetivas e objetivas dos aprendizes

Com o objetivo de analisarmos os registros obtidos para determinar as percepções dos aprendizes acerca das necessidades no contexto de pesquisa apresentado, utilizaremos o modelo de Hutchinson e Waters (1987), traduzido e simplificado por Santos (2011).

As perguntas propostas por tais autores serão usadas como perguntas-guia durante a análise e, ao final desta etapa de apreciação, apresentaremos um quadro-resumo para melhor visualização dos resultados.

3.3.1 Análise das percepções dos aprendizes acerca das necessidades subjetivas considerando o conhecimento da língua inglesa

Iniciaremos a análise dos registros coletados por meio dos questionários aplicados aos aprendizes que focalizam especificamente as necessidades subjetivas (situação-alvo). Para

tanto, consideraremos a primeira indagação da proposta de Hutchinson e Waters (1987), ou seja, “porque o aluno precisa da língua?”.

No questionário aplicado não havia uma pergunta igual a essa. Porém, consideramos as respostas dos aprendizes para uma das indagações apresentadas visando a investigar as necessidades apontadas pelos mesmos. Entendemos que se o aprendiz é capaz de explicar o porquê da necessidade, ele tenha consciência da razão pela qual estudará a língua (HUTCHINSON; WATERS, 1987; SCOTT, 1986), neste caso o porquê das disciplinas de inglês instrumental.

Consideraremos, então, as respostas dadas a seguinte pergunta: “Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua atuação profissional? Explique sua resposta.” para investigarmos por que o aprendiz acredita que precisa aprender a língua.

Contabilizamos 40 respostas (dentre as 105) que fazem referência direta à utilização da língua inglesa para a atuação prática profissional, isto é, por meio de termos como realização do serviço, aplicação dos conhecimentos na prática e desempenhar funções na empresa, fica claro a necessidade da língua para o trabalho por parte dos aprendizes participantes de nossa pesquisa.

Além disso, em 35 das respostas, averiguamos o uso de expressões como interpretar manuais e seguir os procedimentos, as quais também estão relacionadas à prática profissional, levando em conta que os profissionais da área da manutenção devem seguir as instruções que constam nos manuais para a realização dos procedimentos. As respostas, transcritas a seguir, exemplificam nossa interpretação.

Importante, porque é preciso no ambiente de trabalho para que possa se compreender todos os procedimentos aeronáuticos; [...]. (GE-Inf. 15)

É necessário para que se faça o entendimento [compreensão] das instruções dos manuais. (GE-Inf. 18)

Já ter um contato com os termos durante a faculdade ajudará quando nos depararmos com eles no serviço. (GE-Inf. 23)

O inglês instrumental propõe um conhecimento específico na área de atuação a fim de maior compreensão para que as tarefas demandadas na profissão sejam muito bem executadas. (GE-Inf. 31)

Sabendo os termos técnicos, poderei compreender os manuais mais rapidamente, acelerando o meu trabalho. (GE-Inf. 42)

Desenvolver um bom serviço e com um padrão ideal ao que o fabricante exige. (GE-Inf. 48)

O papel da disciplina Inglês instrumental tem a função de ajudar os futuros tecnólogos em manutenção de aeronaves a saber ler e interpretar manuais em inglês das aeronaves. Sendo assim, o profissional estará apto a realizar seu trabalho com maior eficiência e eficaz. (GE-Inf. 51)

Facilitar o dia a dia no trabalho e compreender instruções de manuais. (GE-Inf. 54)

Apenas em 10 respostas observamos explicações referentes ao uso do inglês para qualificação profissional ou acesso ao conhecimento, como nos seguintes exemplos: “Expandir o grau de conhecimento e de capacitação profissional” (GE-Inf. 60) e “Abrir portas para o conhecimento. Ter notícias em primeira mão de artigos e reportagens” (GE-Inf. 74). Tais considerações podem indicar um propósito de estudo desses alunos. Porém, conforme pontuamos, a necessidade mais evidente considerando a situação-alvo é o trabalho.

Ainda considerando as respostas obtidas para essa pergunta do questionário, encontramos ponderações que podem esclarecer outro ponto dos questionamentos feitos no modelo de Hutchinson e Waters (1987). Os autores sugerem que seja examinado “como a língua será utilizada?” e elucidam os aspectos a serem considerados: “meio de comunicação: fala, escrita, leitura, etc.; canal: ex. telefone, face a face; tipos de texto ou discurso: ex. textos acadêmicos, palestras, conversas informais, manuais técnicos, catálogos.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 59).

Isso posto, analisamos os registros e computamos que, para a pergunta feita, há 53 respostas (50.5%) nas quais a habilidade de compreensão escrita é mencionada, direta ou indiretamente. Em outras palavras, os aprendizes acreditam que necessitarão compreender, interpretar ou entender a língua inglesa a partir do texto escrito, sendo que o tipo de texto mais mencionado é o chamado manual de manutenção, citado em 35 respostas. Há ainda menção a outros tipos, como normas, documentos e relatórios, porém o número de vezes que aparecem não é tão expressivo quanto os manuais.

Diante dessas informações, podemos interpretar que os aprendizes do curso em questão estão cientes sobre a razão devido a qual sua formação requer a inclusão dos estudos da língua inglesa, ou seja, é uma necessidade para a atuação profissional, e também parecem ter conhecimento de como farão uso da língua. Entretanto, parece-nos que essa ciência é limitada, pois poucos mencionaram outras possibilidades. Considerando que outros tipos de texto são mencionados e que há algumas (10 no total) considerações acerca do uso de outras habilidades no âmbito profissional, tal como comunicação (oral) com outros funcionários e realização de cursos no exterior, podemos inferir que a maioria dos aprendizes não está ciente

de outros usos do inglês também necessários, ou seja, evidencia que a maior parte do grupo não tem conhecimento da demanda e possibilidades de sua atuação profissional.

Retomando a ponderação de Scott (1986), a conscientização é importante visto que assim o aprendiz tem mais condições de entender o que precisa aprender. Em nosso caso, levando em consideração os dados apresentados acerca das percepções dos aprendizes, que mostram a possibilidade de uso das habilidades orais (principalmente a fala), podemos dizer que os alunos, ao serem conscientizados de que não só a habilidade de compreensão escrita de manuais de manutenção é necessária, poderiam melhor compreender o porquê a compreensão e produção oral deveriam também ser trabalhadas ao longo da disciplina.

Anthony (1997), bem como Augusto-Navarro et al (2012), chama a atenção para o fato de que nem sempre podemos considerar a visão do aprendiz, o qual tende a não saber quais habilidades da língua inglesa são exigidas pela profissão que eles esperam exercer. Além dessa reflexão, retomamos Kaewpet (2009) que coloca como um princípio a importância de se considerar diferentes perspectivas sobre as necessidades dos aprendizes, como a da instituição e a dos professores.

Considerando essas ponderações, propusemos a análise das **percepções** dos aprendizes, já que, como constatamos, a maioria não tem experiência profissional e, portanto, tem um imaginário das necessidades. Além dessa perspectiva, também é preciso considerarmos outras – da instituição e do mercado de trabalho, em nosso caso – para melhor definirmos as necessidades.

Buscando melhor compreender essa questão, consideraremos as respostas dadas a outra pergunta de nosso questionário: “Qual você acha que deve ser o conhecimento de inglês de um profissional da área de manutenção em aeronaves? Justifique sua resposta. (Você pode considerar as quatro habilidades, conhecimento de vocabulário, etc.)”.

Coerente com as constatações anteriores, contabilizamos que, dentre as 105 respostas, houve a menção à habilidade de leitura e compreensão de textos em 42 delas, ou seja, 40% dos participantes enfatizam a importância de saber ler e interpretar informações. Porém, outro dado pode ser destacado considerando o conhecimento da língua inglesa e a área de manutenção de aeronaves, isto é, em 10 respostas encontramos termos tais como estes por nós destacados nas respostas a seguir:

O conhecimento [...] deve ser **amplo** em todos os aspectos. (GE-Inf. 2)

Depende do setor, mas o mais **avançado** possível, pois é a língua oficial, tudo em aviação é em inglês. (GE-Inf. 24)

O profissional deve ser **fluyente**. Por que acredito que conhecimento nunca seja demais, o ajudará em diversas situações. (GE-Inf. 63)

Além disso, contabilizamos 20 respostas em que os participantes dizem que “todas as habilidades” são necessárias ao profissional dessa área e 22 respostas nas quais a habilidade de produção oral é mencionada, por meio do uso de palavras como falar e conversação, como podemos observar nas respostas a seguir.

Um conhecimento amplo em todas as habilidades, pois o profissional não tem só que ler manuais, mas compreender muito bem, escrever muito bem devido aos relatórios que são feitos em inglês na grande maioria, e ser fluyente pois existem muitas oportunidades de estudos e trabalho fora do país. (GE-Inf. 6)

Deve ser completo, ter um ótimo conhecimento nas 4 habilidades do inglês, nessa área o inglês não é diferencial, é essencial. (GE-Inf. 15)

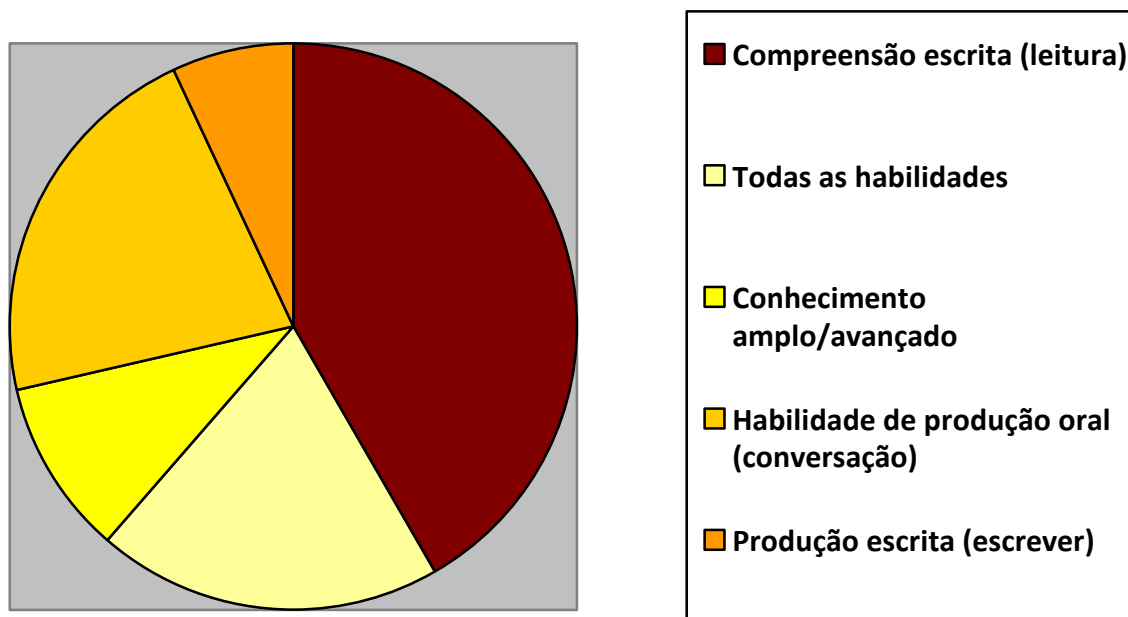
Ele deve saber falar, ler em inglês, e conseguir traduzir textos para português. E conhecer todos os termos técnicos, para que não haja erros durante as manutenções que o profissional irá realizar. (GE-Inf. 78)

Ele deve ter um inglês muito fluyente, tanto pra conversação técnica e leituras de manuais. (GE-Inf. 91)

O profissional tem que no mínimo falar fluyente e saber como fala todos os componentes que fazem parte do avião, desde uma porca a uma turbina! (GE-Inf. 100)

Dessa maneira, levando em consideração aquelas respostas que mencionam apenas (ou enfatizam) a leitura e as outras respostas que consideram todas as habilidades, conhecimento amplo, ser fluyente ou mencionam especificamente uma das outras habilidades, como escrever e falar, temos a seguinte perspectiva:

Gráfico 3: Habilidades que o profissional da área de manutenção de aeronaves deve desenvolver



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o objetivo de deixar os dados do gráfico mais explícitos, apresentamos a quantidade de vezes que cada item aparece nas respostas: 42 - compreensão escrita (leitura), 20 - todas as habilidades; 10 - conhecimento amplo/avançado, 22 - habilidade de produ o oral (conversa o) e 7 - produ o escrita (escrever).

O gráfico apresentado deixa mais clara a perspectiva que estamos discutindo, ou seja, percebemos que a quantidade de vezes que outras habilidades são mencionadas⁷⁵ em compara o com a quantidade de vezes em que apenas a habilidade de leitura (em vermelho no gráfico)   citada,   consideravelmente maior. Assim, podemos observar que os aprendizes informam acreditar que a necessidade real não se restringe a desenvolver a habilidade de leitura, mas também   desejável que as outras habilidades linguísticas (produ o oral e escrita) sejam aprimoradas.

Dudley-Evans e St John (1998) explicam, ao explicitarem as três características do ensino de IPE, que esse tipo de ensino   centrado nas habilidades apropriadas de acordo com os propósitos. Portanto, não   necessário focalizar apenas uma habilidade em contextos de

⁷⁵ Utilizamos tons de amarelo no gráfico (outras habilidades excluindo a leitura) para uma visão mais clara da propor o.

ELPE, mas é possível enfatizar uma delas utilizando as demais como complementares, o que parece atender às demandas e expectativas apresentadas pelos nossos informantes.

A maioria das respostas que apontam os conhecimentos avançados da língua inglesa como algo necessário, apresenta uma justificativa que explica tal ponto de vista, como os apresentados a seguir, os quais selecionamos para ilustrar essa questão.

O conhecimento de um profissional de MA [manutenção de aeronaves] deve ser pleno, pois tudo a sua volta está em inglês, e nesta área não se podem admitir erros, enganos, mal entendidos. Na questão de conversação, a importância se dá para o profissional escalar na carreira, atingir cargos mais altos. (GE-Inf. 21)

Acredito que além do vocabulário técnico e específico que o profissional deva ter para que seja habilitado a fazer a manutenção da aeronave, o profissional também deve ter o conhecimento do inglês que é passado em escolas de inglês. Ou seja, além do inglês técnico, o profissional também deve ter o inglês do cotidiano, aquele no qual é utilizada principalmente a fala e a compreensão, pois dessa forma ele poderá trabalhar ou até mesmo viajar para o exterior. (GE-Inf. 30)

Acho que para um profissional da área da aviação, que possui uma regulamentação internacional pela ICAO [International Civil Aviation Organization], e que todos os manuais, contatos com empresas de manutenção devem ser feitos em inglês, é essencial. O profissional deve principalmente desenvolver a habilidade de leitura primeiramente para ler e compreender manuais, porém a fala e a audição também são muito importantes para alavancar na carreira, permitindo comunicação oral e escrita. (GE-Inf. 31)

Tendo que ser o mais amplo possível. Pois quanto mais aprimorado o conhecimento, melhor é o desempenho profissional na área de atuação, seja ela qual for. (GE-Inf. 57)

Um conhecimento de bom para ótimo, pois um domínio do inglês nessa área abre muitos horizontes. (GE-Inf. 62)

O suficiente para compreender um texto normativo da área. E que possa também se expressar através da escrita e da fala, se bem que esta última não acredito ser tão exigida a menos que o profissional queria trabalhar em outro país. (GE-Inf. 65)

[...] para um mecânico a leitura e interpretação é no mínimo necessário. Já para um profissional que anseia um lugar de destaque na empresa em que trabalha, a fluência é o melhor caminho. (GE-Info 74)

Se o profissional tiver metas de crescer na empresa e almejar novos futuros, o inglês é uma arma que pode facilitar, se bem dominado e com grande conhecimento. (GE-Inf. 79)

Percebemos que há uma justificativa em comum dentre as respostas, isto é, mesmo quando a leitura é a habilidade enfatizada, há consenso de que aquele profissional melhor qualificado em relação às competências em inglês pode ter oportunidades diferenciadas, tais como “[...] cargos mais altos.” (GE-Inf. 21); “[...] trabalhar ou até mesmo viajar para o exterior.” (GE-Inf. 30); “[...] alavancar na carreira” (GE-Inf. 31) e “[...] crescer na empresa e

almejar novos futuros” (GE-Inf. 79). Portanto, esses depoimentos reforçam que a necessidade mais evidenciada é a leitura. Porém é preciso também abordar as outras competências linguísticas no ensino de inglês para esses profissionais, já que, diante disso, poderão ter vantagem quando buscarem oportunidades no contexto de trabalho.

Retomamos aqui a ponderação de Robinson (1991, p.13) que afirma que no ELPE pode haver “escolha das habilidades” a serem trabalhadas e a consideração de Ramos (2005) que assegura que a ideia de que “Instrumental é leitura” não passa de um mito. Essas opiniões nos levam a ponderar que, neste caso, para contemplar as necessidades apontadas, é desejável que se escolha enfatizar o desenvolvimento da habilidade de leitura e que as outras também sejam trabalhadas ao longo do curso, o que reforça que o instrumental não é “mono-skill” (RAMOS, 2005). Ao encontro dessa consideração temos Augusto (1997) defendendo que o foco pode incidir em uma das habilidades, mas as outras não precisam, e também não devem, ser completamente abandonadas.

Outro ponto a ser considerado, segundo Hutchinson e Waters (1987), é a respeito das áreas de conteúdo. De acordo com tais autores, “a aprendizagem apenas acontece quando a matéria a ser aprendida é significativa para o aprendiz” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.46). Portanto, é preciso considerar os tópicos a serem abordados não só em relação às competências e estruturas linguísticas a serem aprimoradas, mas também é importante levar em consideração as áreas de conteúdo relevantes ao aprendiz.

Para tanto, indagamos os aprendizes acerca das expectativas dos mesmos considerando as aulas de língua inglesa, recursos e materiais que deveriam ser utilizados e sobre conteúdos. Avaliaremos, então, as respostas dadas para as seguintes perguntas, presentes em nosso questionário: O que você espera aprender na disciplina de inglês instrumental (curso TMA no IFSP)? Quais recursos e materiais você espera/gostaria que fossem utilizados na disciplina de inglês instrumental? Como você pensa que devem ser as aulas de inglês instrumental no IFSP? (Pense sobre formas de ensinar, conteúdos a serem ensinados, etc.).

Em todas as respostas encontramos menção à área da aviação, ou seja, ao falarem sobre o que esperam aprender, sobre materiais que podem ser utilizados durante as aulas de inglês e acerca dos conteúdos a serem trabalhados, os aprendizes declaram que isso deve estar relacionado à aviação, como termos e textos técnicos, manuais de manutenção e notícias. As respostas a seguir evidenciam nossas conclusões.

Conhecimentos aeronáuticos, textos técnicos. (GE-Inf. 59)

Poderíamos abordar assuntos relacionados à área da aeronáutica em inglês. (GE-Inf. 61)

Termos de aviação. (GE-Inf. 63)

Termos técnicos e manuais de aeronaves. (GE-Inf. 64)

Interpretação de manuais, aprender termos técnicos específicos. (GE-Inf. 67)

Assuntos gerais envolvendo a aeronáutica, como relatórios na manutenção, processos de fabricação, temas do cotidiano relacionados à aviação, entrevistas com profissionais da área, interpretação de textos, elaboração de textos. (GE-Inf. 70)

Sites, revistas, documentários relativos à aviação. (GE-Inf. 71)

Conteúdos que abrangem a área de aviação e mecânica. (GE-Inf. 78)

Espero ter uma proximidade maior do idioma técnico- aeronáutico e poder entender o vocabulário. (GE-Inf. 80)

Textos com palavras técnicas, manuais da área, correlacionar o inglês com outra disciplina como conhecimentos básicos de voo/ aeronave, e exercícios de fixação. (GE-Inf. 99)

Percebemos também neste ponto que a habilidade de leitura é enfatizada, pois, ao mencionarem o conteúdo a ser abordado, os participantes da pesquisa apontam, em sua maioria, algo relacionado ao texto escrito, como “revistas” (GE-Inf. 71), “manuais” (GE-Inf. 64 e 67) e “relatórios” (GE-Inf. 70). Porém, considerando que é desejável que haja um trabalho para que outras habilidades sejam desenvolvidas, como a produção oral, é relevante analisarmos as possibilidades acerca desse tipo de interação, ou seja, por meio de pormenores nas respostas dos mesmos, tentar determinar “com quem o aluno irá usar a língua” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 59).

Em nossos questionários não havia uma pergunta específica que investigasse tal necessidade, mas em respostas a outras questões encontramos evidências de que não há um interlocutor definido.

Os aprendizes apontam que:

[...] a conversação em algum momento também será muito importante, especialmente se for no exterior. (GE-Inf. 17)

Ele [o profissional na área de manutenção de aeronaves] deve saber o geral, para poder se comunicar caso seja necessário falar com algum representante da fabricante das aeronaves [...] (GE-Inf. 42)

[é desejável] [...] aumentar o entendimento em falar\ouvir pessoas de outra nacionalidade. (GE-Inf. 76)

Diante desses registros, entendemos que o interlocutor pode ser um falante nativo ou não e as relações entre os falantes também não são definidas, isto é, esses podem ser colegas, superior e subordinado ou ainda o contato do funcionário com o representante da empresa fabricante de aeronaves.

Essa indefinição também se dá ao considerarmos “onde a língua será usada”, já que o ambiente de interação pode ser um escritório, um hotel ou ainda um ambiente de estudo como a sala de aula. Levando em conta o “contexto humano”, teremos dentre as possibilidades: reuniões, conversas ao telefone e apresentações; e no “contexto linguístico” é possível que essa interação seja no próprio país (no caso, o Brasil) ou ainda no exterior (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 59).

Liu et al (2011), com base nos estudos de Belcher (2006)⁷⁶ e Tudor (1997)⁷⁷, afirmam que essas indefinições dos aprendizes em relação às necessidades podem ser atribuídas à falta de consciência acerca da situação-alvo, exatamente como constatamos até o momento.

Com a intenção de facilitar a visualização de nossa análise até o momento, apresentamos a seguir um quadro-resumo, o qual contempla as perguntas propostas por Hutchinson e Waters (1987) e mostra as respostas por nós obtidas.

Quadro 22: Quadro-resumo das percepções dos aprendizes em relação às necessidades subjetivas com base no modelo de Hutchinson e Waters (1987)

Análise da Situação-Alvo (Necessidades subjetivas)	Meio para obter registros: Perguntas dos questionários aplicados aos aprendizes	Respostas mais recorrentes	Conclusões
Porque o aluno precisa da língua?	<i>Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua atuação profissional? Explique sua resposta.</i>	Por motivo de: Trabalho Estudo	Para exercer parte de suas funções profissionais e para (possível) qualificação profissional
Como a língua será usada?	<i>Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua atuação profissional? Explique sua resposta.</i> <i>Qual você acha que deve ser o conhecimento de inglês de um profissional da área de manutenção em aeronaves?</i>	Meio: Leitura, compreensão e interpretação de textos. Tipos de texto: manuais, documentos, normas,	Meio: compreensão escrita (ênfatazada) e habilidades de produção: escrita e oral Tipos de texto: manuais, documentos, normas, relatórios.

⁷⁶ BELCHER, D. English for specific purposes: teaching to the perceived needs and imagined futures in the world of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, v.40, p.133-156, 2006.

⁷⁷ TUDOR, I. LSP or language education? In: HOWARD, R.; BROWN, G. (Eds.). *Teacher education for LSP*. Clevedon, England: Multilingual Matters, p.90-102, 1997.

	<i>Justifique sua resposta. (Você pode considerar as quatro habilidades, conhecimentos de vocabulário, etc.).</i>	relatórios.	
Quais serão as áreas de conteúdo?	<i>O que você espera aprender na disciplina de inglês instrumental (curso TMA no IFSP)?</i> <i>Quais recursos e materiais você espera/gostaria que fossem utilizados na disciplina de inglês instrumental?</i> <i>Como você pensa que devem ser as aulas de inglês instrumental no IFSP? (Pense sobre formas de ensinar, conteúdos a serem ensinados, etc.)</i>	Inglês técnico. Inglês para a área de aviação. Materiais: manuais, documentos, notícias. Conteúdo de outras disciplinas do curso.	Conteúdo relacionado à aviação: termos e textos técnicos, manuais de manutenção e notícias.
Com quem o aluno irá usar a língua?	Justificativas dadas a diferentes perguntas dos questionários.	Falantes nativos em caso de viagem ao exterior; Representantes de outras empresas; Pessoa de outra nacionalidade.	Interlocutor indefinido Relação entre os interlocutores não definida (colegas de trabalho, empresa-cliente, superior-subordinado).
Onde a língua será usada?	Justificativas dadas a diferentes perguntas dos questionários.	Viagem ao exterior; Conversas com representantes de outras empresas; Pessoas de outra nacionalidade.	O ambiente de interação pode ser um escritório, um hotel ou ainda um ambiente de estudo como a sala de aula. “Contexto humano”: reuniões, conversas ao telefone e apresentações. “Contexto linguístico”: no próprio país (no caso, o Brasil) ou no exterior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos, assim, que há necessidades evidentes, de acordo com as percepções dos aprendizes, em relação à habilidade de leitura e ao gênero manuais de manutenção. No entanto, há, também, o desejo desses aprendizes de desenvolver não apenas essa habilidade e

estudar somente um gênero, mas que haja certo investimento nas habilidades orais e em outros gêneros relacionados à área de aviação, como documentos e notícias.

3.3.2 Análise das necessidades objetivas considerando o conhecimento da língua inglesa

Para estabelecermos as necessidades de aprendizagem, as chamadas objetivas, utilizaremos alguns dados apresentados neste trabalho, tal como a descrição do perfil dos aprendizes (apresentado no item “Participantes da pesquisa”) e a caracterização do ambiente de ensino (a instituição, apresentada no item Ambiente de pesquisa), bem como outras informações provenientes dos documentos institucionais, disponibilizados nos anexos e os quais analisamos em um item específico deste texto.

Como o próprio termo especifica, essa é uma consideração sobre as necessidades objetivas, portanto alguns dos registros são bastante diretos.

A primeira pergunta do modelo de Hutchinson e Waters (1987) se refere ao motivo devido ao qual os aprendizes estão frequentando o curso, tendo como subperguntas considerações sobre a obrigatoriedade, a necessidade, a mudança de *status* e ainda acerca do desejo de aprender inglês por parte dos aprendizes. O fato é que na instituição, locus da pesquisa, as disciplinas de inglês instrumental são obrigatórias para os estudantes do curso de tecnologia em manutenção de aeronaves, assim como para todos os estudantes cujo curso possui tal disciplina em sua grade curricular. Temos, então, que frequentar o curso é obrigatório. Assim, passar pelo curso não implica que haverá ascensão profissional imediata e tampouco podemos considerar a posição dos aprendizes em relação à escolha de cursar a disciplina.

No entanto, levando em conta a quantidade de alunos (66 dos 105 que participaram desta pesquisa) que estudaram ou estudam inglês em cursos particulares, perguntamos ao aprendiz: “Você acha que poderia ser dispensado da disciplina II? Por que (não)?”. Contabilizamos apenas seis respostas afirmativas, dentre as quais destacamos estas a seguir.

Em termos de conteúdo gramatical eu acho que posso ser dispensado, mas por causa da introdução da literatura técnica de aviação e do tempo de contato com o inglês, acho importante fazer a matéria. (GE-Inf. 21)

Sim, mas quero continuar frequentando as aulas mesmo que o conteúdo seja de meu prévio conhecimento. (GE-Inf. 29)

Acredito que sim, mas não gostaria de ser, quero adquirir mais conhecimento. (GE-Inf. 63)

Talvez. Se eu fosse avaliado, acredito que com um pouco de esforço poderia ser dispensado. (GE-Inf. 88)

Podemos observar que somente um dos aprendizes não gostaria de frequentar as aulas, pois os demais, mesmo acreditando que poderiam ser dispensados da disciplina, mostraram interesse em continuar os estudos. Ressaltamos novamente que, com base nessa constatação, não podemos chegar à conclusão de que todos os outros alunos têm vontade de cursar a disciplina de inglês para propósitos específicos, mas nos dá uma ideia de que a consideram relevante para sua formação profissional.

Essa ponderação pode ser justificada pelas respostas apresentadas e por outras, tais como: “Não, pois a aula de inglês instrumental é muito importante pra minha formação, pra minha área” (GE-Inf. 103); “Não, pois não aprendi em momento algum o inglês técnico da área de aviação.” (GE-Inf. 93) e “Não, pois não tenho conhecimento necessário no inglês instrumental para exercer em meu futuro profissional, vou adquiri-lo no decorrer das aulas, podendo assim desempenhar melhores resultados.” (GE-Inf. 84).

Essas considerações, de certa forma e parcialmente, também respondem a próxima pergunta do modelo de Hutchinson e Waters (1987, p.62), sendo ela “como os aprendizes aprendem?” e acompanhada das seguintes subperguntas: “Qual é o conhecimento prévio dos aprendizes?”, “qual é o conceito deles de ensino e aprendizagem?”, “Qual metodologia será interessante para eles?” e “Que tipo de técnica é mais provável que os deixe entediados?”.

Afirmamos que as ponderações anteriores podem responder parcialmente essas perguntas ao considerarmos que, mesmo com estudos anteriores da língua inglesa, os aprendizes acreditam que não possuem conhecimento do idioma em relação ao propósito específico. Além disso, nenhum dos informantes mencionou ter tido contato com o inglês para manutenção de aeronaves anteriormente.

A metodologia considerada mais interessante aos aprendizes nesse contexto, respondendo a terceira subpergunta, parece ser a de ensino de inglês para propósitos específicos (ou instrumental), pois, como discutimos, prioriza as necessidades dos aprendizes com o objetivo de prepará-lo para a atuação profissional (neste caso).

Dessa maneira, esta investigação não contempla as questões levantadas por meio da segunda e quarta subperguntas⁷⁸, pois entendemos que essas indagações requerem uma pesquisa mais abrangente, que focalize diretamente esse ponto.

Seguindo o modelo de Hutchinson e Waters (1987), a próxima pergunta visa a contemplar os recursos disponíveis. Para isso, os autores apontam que é preciso considerar aspectos como “o número e a competência profissional dos professores; atitude dos professores em relação ao EIPE; conhecimento e atitude do professor considerando o conteúdo da disciplina; materiais; subsídios; oportunidades para atividades fora da sala” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.63).

Apesar de julgarmos essas questões como importantes, reconhecemos que são considerações paralelas ao foco deste estudo. Sabemos que há apenas uma professora responsável pelas disciplinas de inglês, a professora-pesquisadora deste estudo. Além disso, já mencionamos a escassez de materiais didáticos disponíveis para o ensino em foco. Esses são os dados objetivos que podemos considerar, já que, para determinar a atitude e a competência da professora e melhor compreendermos a situação em relação ao material, é preciso realizar outras pesquisas que focalizem tais aspectos.

A quarta pergunta do modelo, “Quem são os alunos”, leva em conta características como “idade, sexo, nacionalidade; o que eles já sabem sobre inglês?; [...] quais são os interesses deles?; qual é o contexto sociocultural?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.63). Tal pergunta foi respondida em item já apresentado neste trabalho, do qual retomaremos as principais informações.

Todos os alunos-participantes são brasileiros, a maior parte deles é do sexo masculino e jovem, terminou o ensino médio, realizou um curso técnico e já frequentou curso de inglês (além das aulas do idioma durante o ensino regular). Esse estudante é ingressante no curso superior e ainda não teve contato com a disciplina de inglês para propósitos específicos.

As aulas de inglês para propósitos específicos acontecem nas dependências da UFSCar (o *campus* do IFSP São Carlos ainda não tem prédio próprio, conforme já explicado), em salas de aula convencionais, ou seja, não são salas do tipo laboratório de idiomas, os quais geralmente são equipados com sistemas de som e vídeo. De acordo com o projeto pedagógico do curso e com os planos das disciplinas, há duas aulas de 50 minutos de cada disciplina por semana, sendo que há uma por semestre, totalizando quatro disciplinas no

⁷⁸ Segunda e quarta subperguntas do modelo de análise de necessidades de aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.62): 2^a – qual é o conceitos deles [aprendizes] de ensino e aprendizagem?; 4^a – Quais tipos de técnicas provavelmente os [aprendizes] deixa entediados?.

curso. Essas informações são respostas para a penúltima e última perguntas do modelo de Hutchinson e Waters (1987, p.63), “Onde serão as aulas de inglês para propósitos específicos?” e “quando o curso acontecerá?”, respectivamente.

Apresentamos, dessa maneira, o quadro-resumo a seguir, o qual reúne as informações acerca das necessidades objetivas com base no modelo de Hutchinson e Waters (1987).

Quadro 23: Quadro-resumo das necessidades objetivas com base no modelo de Hutchinson e Waters (1987)

Análise das necessidades de aprendizagem (Necessidades objetivas)	Meio para obter registros	Respostas mais recorrentes	Conclusões
Porque os alunos estão fazendo o curso?	Plano de curso Pergunta ao aprendiz: “Você acha que poderia ser dispensado da disciplina II? Por que (não)?”.	Somente um dos aprendizes não gostaria de frequentar as aulas. A maioria mostra interesse em continuar os estudos; considera relevante para formação profissional.	Disciplinas obrigatórias. Não podemos considerar a posição dos aprendizes em relação à escolha de cursar a disciplina. Não implica ascensão profissional imediata.
Como os aprendizes aprendem?	Pergunta ao aprendiz: “Você acha que poderia ser dispensado da disciplina II? Por que (não)?”.	Nenhum dos informantes mencionou ter tido contato com o inglês para manutenção de aeronaves anteriormente.	Aprendizes não possuem conhecimento do idioma em relação ao propósito específico. Metodologia: ensino de inglês para propósitos específicos (ou instrumental): prioriza as necessidades dos aprendizes com o objetivo de prepará-los para a atuação profissional.
Quais recursos disponíveis?	Contexto da pesquisa Plano de curso Planos das disciplinas	Há apenas uma professora responsável pelas disciplinas de inglês, a professora-pesquisadora deste estudo. Escassez de materiais didáticos disponíveis para o ensino em foco.	Questões importantes e paralelas ao foco deste estudo. Para determinar a atitude e a competência da professora e melhor compreendermos a situação em relação ao material, é preciso realizar outras pesquisas que focalizem tais aspectos.
Quem são os	Perguntas iniciais dos	<i>Não apresentaremos</i>	Brasileiros, do sexo

alunos?	questionários aplicados aos participantes Item deste estudo: “Participantes da pesquisa”	<i>aqui as respostas mais recorrentes, pois já disponibilizamos esses dados.</i>	masculino, jovens, terminaram o ensino médio, realizaram um curso técnico e já frequentaram curso de inglês, ingressantes no curso superior e ainda não tiveram contato com a disciplina de inglês para propósitos específicos.
Onde o curso será ministrado?	Item deste estudo: “contexto da pesquisa”	-	Dependências da UFSCar, em salas de aula convencionais.
Quando o curso será ministrado?	Plano de curso Planos de disciplinas	-	Duas aulas de 50 minutos de cada disciplina por semana, quatro disciplinas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 Análise da demanda de empregadores

Ao serem indagados, por meio da pergunta “Por que você escolheu o curso de TMA (Tecnologia em Manutenção de Aeronaves)?”, acerca dos motivos que os levaram à escolha do curso em questão, 52 alunos-informantes declararam que a principal razão fora o gosto pela área. Tais informantes utilizaram palavras como “gosto da”, “sou apaixonado pela”, “tenho interesse na” em relação à área de aviação.

Além disso, 23 deles consideraram, de maneiras diferentes, a perspectiva profissional nessa carreira, ou seja, mencionaram a oferta de oportunidades de trabalho na área de manutenção de aeronaves. Para ilustrarmos essa afirmação, na sequência estão transcritas algumas repostas, com destaques nossos.

Porque é um curso que abre várias portas e **o mercado está muito aquecido**, daqui a alguns anos ficará mais ainda na nossa região. (GE-Inf. 28)

Pelo **mercado** do futuro. (GE-Inf. 27)

Por ser tecnológico e conter muitas coisas relacionadas ao meu trabalho, sem contar que é uma área diferente, e **está em crescimento**, oferece uma **boa perspectiva para o futuro**. (GE-Inf. 43)

Por conta das **oportunidades de emprego** na região e crescimento da área no país nos próximos anos devido aos grandes eventos. (GE-Inf. 60)

Pela **carreira na área da aviação**. (GE-Inf. 73)

Podemos perceber que a maioria dos estudantes apresenta vontade de trabalhar em sua área de formação, sendo que, para que isso aconteça, precisarão se inserir no mercado de trabalho, atendendo às demandas dos empregadores.

A mais importante premissa do ensino de línguas para propósitos específicos é que esse ensino “tem como base desenvolver cursos que atendam às necessidades dos aprendizes” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.3) e, de acordo com o que acabamos de pontuar, uma dessas necessidades é a formação que o mercado de trabalho exigirá para que sejam contratados. Portanto, julgamos essencial considerar as expectativas do mercado de trabalho para que a formação dos profissionais busque contemplar essa necessidade.

Iniciaremos a análise dos registros obtidos levando em consideração o papel da língua inglesa no trabalho em manutenção de aeronaves. Os participantes foram indagados a respeito disso por meio da seguinte pergunta “Qual é o papel da língua inglesa no trabalho de um profissional que atua em manutenção de aeronaves?”.

Dentre os 25 informantes do GMT (Grupo que representa o Mercado de Trabalho), quatro deles responderam a pergunta julgando o inglês essencial, dois usaram a palavra primordial, três disseram fundamental, cinco utilizaram o adjetivo importante e um deles disse que saber a língua inglesa é algo imprescindível. Portanto, são 15 respostas julgando esse conhecimento necessário, algo que tem valor, considerando tais adjetivos como (quase) sinônimos.

A maioria dos participantes acrescentou informações ao responder tal pergunta, isto é, além de caracterizar o conhecimento da língua inglesa como importante, os alunos explicaram brevemente o porquê de o julgarem dessa forma, como podemos observar nas respostas a seguir, as quais têm destaques nossos.

O inglês é a peça principal para um profissional de manutenção de aeronaves, devido ao fato dos **manuals serem todos nesse idioma**, ou seja, na manutenção é **necessário interpretar o que está escrito**, fazer as análises necessárias pertinentes ao manual. Sem conhecimento do mesmo seria impossível a realização das tarefas. (GMT-I4 (TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

Os mecânicos de aeronaves tem que estar apto a usar a **língua inglesa para lerem manuais e publicações técnicas** e redigem informações para executar os serviços corretamente. Evitando-se dúvidas ou mal-entendidos que possam comprometer a eficiência das operações e a segurança dos voos. (GMT-I8 (TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

A língua inglesa na área da manutenção é fundamental. Por quê? Porque todos **os manuais estão em inglês** e na manutenção você tem que seguir procedimentos, e o procedimento dado é em inglês. Então é fundamental a leitura e escrita, pois sem

ela digamos que fica impossível você fazer o trabalho. (GMT-I9 (TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

Os manuais hoje, praticamente todos de manutenção dos aviões, quer os aviões pequenos, quer os aviões grandes, **são todos em inglês, daí a necessidade do mecânico ter o domínio na língua Inglesa**, pelo menos na leitura para poder interpretar de acordo os manuais. (GMT-I20 (DIRETOR DO CENTRO DE MANUTENÇÃO))

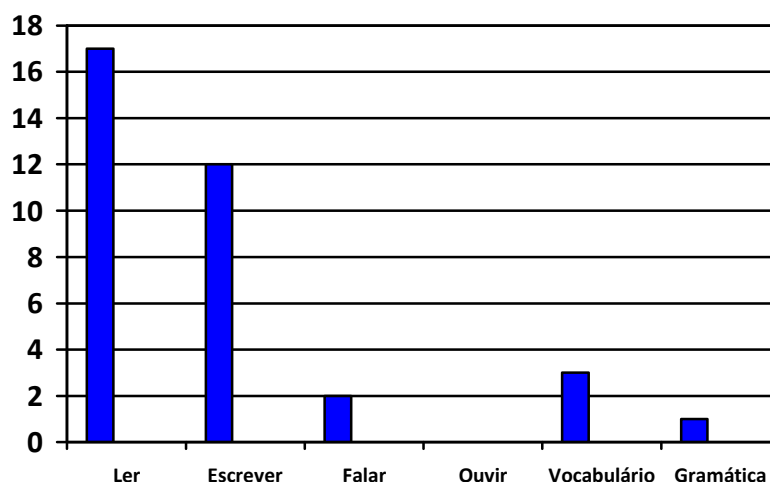
O inglês é certamente muito importante, não só nessa profissão em si, mas em toda a área aeronáutica. Uma vez que **a maioria dos manuais, regulamentações e procedimentos em todas as áreas da aeronáutica são escritos** em sua maioria **em inglês**, o conhecimento da língua torna-se indispensável. Certamente é decisivo e indispensável. É uma das competências que mais tem valor no currículo de um mecânico de manutenção de aeronaves. (GMT-I23 (MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

Destacamos, dentre as respostas apresentadas, a consideração do participante CMT-I23 ao afirmar que o conhecimento da língua inglesa é “indispensável [...]. É uma das competências que mais tem valor no currículo de um mecânico de manutenção de aeronaves”. Tal participante é mecânico de manutenção de aeronaves, o que lhe atribui credibilidade para fazer essa avaliação, já que expõe sua opinião com base em sua atuação profissional, bem como na experiência que possui na empresa em que trabalha.

O que nos chama a atenção é a menção à necessidade de leitura e compreensão de documentos, dentre os quais os manuais de manutenção recebem destaque. Há 22 respostas nas quais os participantes afirmam que saber inglês é indispensável para que o profissional possa ler e interpretar manuais com o objetivo de realizar seu trabalho de forma eficiente. Podemos inferir que para os profissionais já em serviço é evidente que o conhecimento da língua inglesa é necessário na realização das tarefas e, além disso, a exigência mais visível é a leitura e compreensão de manuais.

Com o intuito de melhor esclarecer esse ponto, indagamos os participantes sobre a expectativa da empresa ao contratar esse profissional em relação ao conhecimento da língua inglesa, solicitando-lhes que considerassem nível de conhecimento, desenvoltura nas diferentes habilidades - entender, falar, ler e escrever - e conhecimento específico na área de aviação. No primeiro momento observamos a frequência com que determinados termos aparecem nas respostas e o resultado foi este mostrado a seguir.

Gráfico 4: Expectativas da empresa em relação ao conhecimento da língua inglesa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos informantes, 68%, utilizou a palavra ler para especificar o conhecimento necessário para os profissionais da área de aviação em questão, já 48% fizeram uso da palavra escrever, ou seja, na visão dos mesmos a expectativa do empregador é selecionar dentre os candidatos aqueles que possuem desenvoltura ao menos nas habilidades escritas – compreensão e produção.

Vieira e Santos (2011) discutem brevemente o papel relevante da comunicação escrita na indústria da aviação, sendo que, apesar de discutirem a comunicação em língua portuguesa, a argumentação vai ao encontro de nossos dados, já que relatos de serviços realizados também são feitos em língua inglesa. Além disso, as autoras se posicionam acerca da importância da formação do profissional considerando a comunicação escrita.

A manutenção de aeronaves é um processo contínuo, realizado em turnos. Dessa forma a passagem de serviço para o próximo turno geralmente é efetuada por meio de relatórios e *work cards* (cartões de serviço), uma comunicação assíncrona, que não ocorre em tempo real. Assim, durante sua formação profissional, é importante que o aluno seja treinado para essa forma de comunicação específica, sabendo interpretar textos e escrever corretamente o que deve ser executado (VIEIRA; SANTOS, 2011, p.908).

Enfatizamos estarmos cientes de que o estudo citado concentra-se na comunicação em língua materna. Porém, verificamos tratar-se de uma situação similar ao considerarmos o inglês. Nosso informante 1 explica que “a leitura está diretamente relacionada à compreensão

dos manuais das aeronaves, a escrita está relacionada à necessidade de preencher os documentos de manutenção da aeronave [...]” e isso respalda o ponto de vista deste estudo.

A princípio poderíamos concluir que as habilidades de compreensão e produção escritas são aquelas exigidas pelo mercado de trabalho e, à vista disso, a disciplina de inglês instrumental deveria focar no objetivo de capacitar os profissionais, em formação, a ler e a escrever considerando o contexto de atuação. Contudo, ao analisarmos os pormenores das respostas em questão, teremos outra perspectiva.

As contratações são realizadas com base nos descritivos de cargo que define o perfil do profissional. Para os cargos de Mecânico de Manutenção de Aeronaves, os **candidatos precisam ler e escrever bem em inglês**. A leitura está diretamente relacionada à compreensão dos manuais das aeronaves, a escrita está relacionada à necessidade de preencher os documentos de manutenção da aeronave e quando necessário responder a questionamentos de clientes internacionais. **Falar inglês, se torna necessário para os funcionários que viajam em missões internacionais para realizar a manutenção das aeronaves e isso é muito comum e frequente.** (GMT-I1(RECURSOS HUMANOS))

É necessário possuir um inglês bom, não necessário conversação, mas sim um vocabulário amplo, pois os manuais são todos em inglês. A empresa busca o profissional que possuir um bom inglês (quanto maior o domínio, melhor). Não é necessário: conversação (falar e entender/compreender); **Sim, é necessário: saber ler, para seguir os procedimentos de manutenção e conseqüentemente saber escrever para fazer os reportes necessários** (preenchimento de fichas). (GMT-I6 (TÉCNICO EM MANUNTENÇÃO DE AERONAVES))

Com certeza **quanto maior o nível de conhecimento do inglês, maiores são as chances de obter uma melhor vaga**, podendo rapidamente surgir oportunidades de cargos melhores de acordo com o grau de conhecimento. **Ler e escrever são os primeiros passos.** (GMT-I15 (GERENTE DE OFICINA))

O nível de conhecimento depende da posição que o candidato ocupará. Referente aos cargos operacionais a exigência do nível aumenta de acordo com a função, como por exemplo o Auxiliar Técnico precisa ter conhecimento básico de inglês, enquanto o Mecânico Jr precisa ter conhecimento intermediário e Pl e Sr conhecimento avançado. **As funções estratégicas exigem inglês fluente em todos os níveis: oral, leitura e escrita, enquanto nos níveis operacionais a ênfase é maior na escrita e leitura.** (GMT-I16 (ANALISTA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO))

No caso da manutenção a **habilidade mais importante é a leitura**. Tal habilidade tem fundamental importância para que as instruções sejam corretamente interpretadas e a manutenção executado exatamente como previsto nos manuais. (GMT-I3(ENGENHEIRO AERONÁUTICO))

O profissional que trabalha com manutenção de aeronaves **precisa ler e escrever em inglês**. Saber ler em inglês é essencial para entender a execução das tarefas e interpretar os manuais de manutenção da aeronave. **Falar em inglês não é obrigatório para o profissional de manutenção, mas favorece no seu desenvolvimento**, pois este profissional tem a possibilidade de fazer treinamentos no exterior que são específicos da sua área de atuação. A fluência em inglês é exigida para os Engenheiros, pois estes profissionais muitas vezes precisam entrar

em contato diretamente com o fabricante da aeronave e toda a comunicação é realizada em inglês. (GMT-I20 (DIRETOR DO CENTRO DE MANUTENÇÃO))

O profissional, a princípio, deverá ter um nível de domínio básico de língua inglesa com **ênfase na habilidade de leitura** principalmente pela necessidade que esse profissional irá ter pra interpretar textos técnicos, para uma manutenção seguindo as normas e os padrões internacionais da aviação que são todos de maioria escritos em inglês. **Mas se o profissional foca numa melhora na posição da carreira, o mesmo terá que se aprimorar na língua inglesa.** Com isso a empresa irá sempre dar prioridade ao profissional bem qualificado, e esse **será bem mais remunerado** e ganhará destaque na empresa. (GMT-I24 (AGENTE ADMINISTRATIVO))

É evidente que a habilidade mais importante é a leitura, seguida da produção escrita. Essa opinião é compartilhada por todos os participantes da pesquisa que representam as empresas, ou seja, leitura e escrita são as habilidades mais exigidas do ponto de vista do técnico e do engenheiro, os quais efetivamente trabalham na área e, também, do setor de recrutamento da empresa, o qual realiza a seleção dos candidatos em busca de novos funcionários.

Porém, observamos nos depoimentos apresentados que esse é o conhecimento classificado como básico pelos informantes e que há necessidade de desenvolver as habilidades orais (produção e compreensão oral) considerando melhores oportunidades na carreira profissional, possibilidades de viagem ao exterior e há menção, inclusive, de melhor remuneração para aqueles que possuem tal qualificação.

Diante disso, entendemos que habilidades orais devam ser trabalhadas na disciplina de inglês do curso de manutenção de aeronaves, pois além da necessidade evidenciada pelo mercado de trabalho, é importante considerar que o profissional está em formação, ou seja, está sendo preparado para sua atuação futura.

É fundamental que durante a formação o estudante tenha contato com possibilidades em sua profissão, ou seja, por exemplo, é previsto o contato com estudos acadêmicos, mesmo que optem por não ingressar em curso de pós-graduação. O que queremos evidenciar é a necessidade desses profissionais em formação terem contato com as habilidades orais no curso de língua inglesa, mesmo essas não sendo enfatizadas, ou poderão ter a falsa impressão de que em sua atuação futura precisarão apenas da habilidade de leitura.

Como constatamos na análise das percepções dos aprendizes, as necessidades nem sempre são percebidas por eles mesmos (ANTHONY, 1997). Assim, faz parte das competências do professor, como profissional capaz de analisar o contexto e compreendê-lo,

definir tais necessidades e explicitá-las aos aprendizes para que eles se tornem cientes de quais habilidades são exigidas pela profissão que eles querem exercer.

Dessa maneira, ao possibilitar que os aprendizes compreendam o porquê das ações, dos materiais utilizados e dos procedimentos adotados no curso, o professor tem o potencial de motivar esses aprendizes e fazer com que eles se envolvam no processo de ensino-aprendizagem diante do fato de estarem cientes sobre as demandas da atuação profissional.

Com o intuito de melhor compreendermos essa relação entre a atuação profissional e as habilidades em língua inglesa necessárias, perguntamos aos informantes: como o candidato ao emprego é avaliado em relação ao conhecimento do inglês?

Todos os participantes mencionaram que é realizada uma avaliação – usaram palavras como prova, teste e entrevista para descrever a situação – em que o candidato deve utilizar seus conhecimentos em inglês. Em treze das respostas houve menção explícita de que tais candidatos são avaliados considerando a habilidade de compreensão escrita, por meio de expressões como “leitura e compreensão”, “interpretação” e “tradução” de textos da área técnica. Encontramos em seis respostas uma consideração sobre a produção escrita, ou seja, os informantes comentaram que é possível a exigência de uma redação ou produção de pequenos textos em inglês.

Escolhemos algumas dessas respostas para ilustrar essas constatações e as apresentamos, com destaques nossos, a seguir.

No meu processo de contratação, o quesito inglês foi primordial, houve uma **prova escrita** posterior a **um teste oral** de introdução à empresa, incluindo os termos técnicos dentro da aeronáutica. O básico era o inglês técnico intermediário/avançado. (GMT-I11 (TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

Ele faz uma **prova em inglês que exige tradução de texto** (estes textos são trechos dos manuais), responde a questões gramaticais, traduz um grande número de palavras técnicas do dia-dia e **faz uma redação em inglês** conforme tópico solicitado (o tópico sempre está relacionado a aviação). (GMT-I1(RECURSOS HUMANOS))

A avaliação do candidato depende muito da vaga oferecida pela empresa, caso a vaga seja para a manutenção o candidato deve ter o inglês intermediário em **leitura e escrita**, caso seja para engenharia, suporte técnico ou vendas de serviços é **necessário o inglês fluente**. (GMT-I14 (LÍDER DE MANUTENÇÃO))

Em geral, para o profissional que vai trabalhar diretamente na manutenção de aeronaves, é aplicada uma **prova escrita para avaliar a capacidade de leitura, interpretação de texto e escrita**. (GMT-I20 (DIRETOR DO CENTRO DE MANUTENÇÃO))

Reforçando o que já havíamos verificado acerca da habilidade de produção oral, sete participantes comentaram sobre a possibilidade de uma avaliação oral – entrevista – quando se trata de contratação para cargos específicos em que a comunicação com estrangeiros, por exemplo, será necessária. Fica claro que esses cargos são disponibilizados a engenheiros, técnicos e tecnólogos. Assim, o profissional com qualquer uma das formações, que tiver qualificação em relação ao uso do idioma, terá mais chances de conseguir o emprego. As respostas abaixo exemplificam a análise dos dados.

O candidato é avaliado através de **provas** e em alguns casos realizamos também uma **entrevista oral**. (GMT-I16 (ANALISTA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO))

Quando existe, a avaliação é feita por meio de provas. No entanto para cargos em que haverá relacionamento verbal com clientes ou fornecedores estrangeiros, é comum **avaliação por entrevista**. GMT-I3(ENGENHEIRO AERONÁUTICO)

Para cargos mais altos que exigem mais comunicação, é feita **a entrevista em inglês**, já para os mecânicos, que vão passar diretamente a maior parte do tempo com as rotinas de manutenção, é realizada uma **avaliação de interpretação de textos técnicos com perguntas e respostas**. (GMT-I20 (DIRETOR DO CENTRO DE MANUTENÇÃO))

Por fim, indagamos nossos informantes a respeito do conhecimento da língua inglesa dos candidatos a um emprego como fator seletivo. Para essa pergunta, a resposta foi positiva e unânime. Dentre as respostas, selecionamos aquelas que melhor explicam tal situação.

Sim. Hoje o mecânico de aeronaves que sabe a língua inglesa fluente tem um diferencial no processo seletivo [...]. (GMT-I8 (TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES))

O inglês é sim um fator seletivo, se empatar o inglês desempata. Sugiro que todo mundo comece a aprender inglês, porque sem ele, dentro de alguns anos, tanto para piloto como para mecânico, se ele não souber inglês não vai ter chance nenhuma no mercado. O cargo de inspetor exige uma experiência prática e teórica, pois ele precisa ter um domínio melhor, é ele quem vai inspecionar, é ele quem vai dar as normas de como ele quer que faça o serviço, então o inglês dele tem que ser melhor do que o do executante. O inglês é fundamental para que o profissional atinja dentro da empresa o cargo de inspetor. (GMT-I20 (DIRETOR DO CENTRO DE MANUTENÇÃO))

Sim, claro. Uma empresa sempre procura os profissionais mais bem preparados do mercado pra oferecer melhores serviços. No caso da manutenção de aeronaves, é um dos fatores seletivos, o inglês é essencial, pois isso implica no bom serviço e na segurança da equipe que trabalha na manutenção e na segurança posterior dos passageiros. Poderia dizer que esse processo seletivo é muito mais questão de segurança também. (GMT-I24 (AGENTE ADMINISTRATIVO))

Com certeza! Candidatos com um bom conhecimento na língua inglesa são preferencialmente contratados e quase sempre é muito difícil de encontrar no

mercado um profissional da manutenção, propriamente dita, com um inglês fluente em todas as áreas. No caso é muito mais comum para vagas de engenheiros, líderes e coordenadores que acabam tendo um currículo mais específico e mais completo. (GMT-I17 (COORDENADOR DE MANUTENÇÃO))

Chamamos a atenção para o segundo depoimento apresentado em que o participante reforça quais são as demandas do mercado de trabalho. Além de mencionar o papel “fundamental” do conhecimento da língua inglesa, há também uma previsão acerca dos profissionais que não sabem inglês, isto é, o diretor do centro de manutenção afirma que se o profissional “não souber inglês, não vai ter chance nenhuma no mercado de trabalho”.

Consideramos que tal afirmação é bastante relevante porque expressa uma tendência de demanda de empregadores e isso tem potencial para motivar os aprendizes neste momento, já que um dos objetivos deles é ser parte do grupo de funcionários dessas empresas.

Outro ponto que merece destaque é o fator segurança mencionado na resposta do participante I24. O gerente administrativo pontua que na área de manutenção de aeronaves o conhecimento do inglês está diretamente relacionado à execução de tarefas e, portanto, à segurança da equipe e também dos passageiros.

Tal consideração nos parece de extrema importância e nenhuma outra resposta apresentou algo semelhante. Isso nos faz refletir sobre os temas discutidos durante as aulas de inglês, sobre a conscientização dos aprendizes acerca do uso da língua estrangeira e das implicações levando em conta esse conhecimento. O planejamento da disciplina deve conter temas como esse com o intuito de, conforme já pontuamos, propiciar ao profissional em formação oportunidades para que compreenda melhor a área em que pretende atuar.

Anteriormente discutimos a percepção dos aprendizes acerca da necessidade de desenvolver habilidades de compreensão (ler e ouvir) e produção (falar e escrever) em inglês. Constatamos, nos registros coletados, que as habilidades mais mencionadas nas respostas (lembrando que contamos com 105 participantes) foram as de produção, ou seja, houve 59 menções considerando todas as habilidades, conhecimento amplo/avançado e produção escrita contra 42 respostas em que os termos compreensão escrita ou leitura apareceram.

Esses dados são confirmados pelo último depoimento aqui apresentado. Como em outros, é mencionada a necessidade de se ter “um inglês fluente” nessa área de trabalho. Porém, há uma ressalva sobre a escassez de profissionais com esse tipo de qualificação. Isso nos mostra, mais uma vez, que apesar da capacidade de ler e interpretar texto ser a mais

valorizada, é notório o desejo das empresas de terem funcionários capazes de usar todas as habilidades de comunicação em sua atuação.

3.5 As relações entre o conteúdo dos documentos oficiais, as percepções dos aprendizes em relação às necessidades e as demandas de empregadores do tecnólogo em manutenção de aeronaves

No decorrer das discussões deste estudo, consideramos três perspectivas em relação ao conhecimento da língua inglesa por parte de estudantes do curso formador de tecnólogos em manutenção de aeronaves. Nosso intuito era melhor compreender a relação entre a proposta e os objetivos da instituição formadora de tais profissionais, as percepções dos aprendizes acerca das necessidades do inglês em sua atuação profissional e, por fim, as demandas apresentadas por funcionários de empresas que representam o mercado de trabalho em que esses profissionais atuam ou poderão atuar.

Constatamos que, na visão desses três agentes envolvidos, a área foco dos estudos é a manutenção de aeronaves. Porém, há divergência no detalhamento desse campo. A instituição visa à formação de profissionais que possam atuar em manutenção, planejamento, gestão, entre outras áreas relacionadas. No entanto, nos planos de disciplinas não há previsão de que textos, e desenvolvimento de habilidades lingüísticas, que contemplem essas várias possibilidades de atuação profissional sejam trabalhados.

Em relação às habilidades a serem focalizadas nas disciplinas de inglês, constatamos diferenças entre as três perspectivas. Os participantes que representam o mercado de trabalho sinalizam a leitura e também a escrita como as habilidades mais importantes e enfatizam que o domínio das outras (compreensão da linguagem oral e produção oral) favorece melhores oportunidades na carreira profissional, possibilidades de viagem ao exterior, possibilidades de alcançar patamares mais elevados na carreira e melhor remuneração. Os aprendizes também possuem essa percepção, já que apontam os mesmos benefícios para aqueles que conseguem ouvir e falar em língua inglesa.

Contudo, os planos de disciplina não contemplam, de maneira explícita, essas habilidades. Não há menção do objetivo de desenvolver essas habilidades, a não ser pelo intuito de realizar práticas de produção de resumos, o que não podemos julgar como suficiente perante as considerações feitas pelos aprendizes e pelos representantes do mercado de trabalho com relação a um conhecimento mais completo da língua inglesa

Os três agentes mencionam que saber vocabulário específico da área e gramática é necessário para o tecnólogo em manutenção de aeronaves. Porém, conforme pontuamos, sem uma delimitação de gêneros a serem trabalhados, é difícil estabelecer quais estruturas linguísticas devem ser focalizadas durante os estudos.

Diante da análise da perspectiva de cada agente envolvido, chegamos à conclusão de que é de extrema importância considerar todos ao pensarmos em um curso de IPE. Primeiramente é preciso considerar as demandas do mercado de trabalho, já que a abertura de um curso está diretamente ligada às necessidades de profissionais e, portanto, essas informações devem ser consideradas não só na proposta do curso, mas também no planejamento de cada disciplina, incluindo a de inglês, cujo maior objetivo é formar o profissional que atenda às demandas.

As percepções dos aprendizes também precisam ser levadas em conta, já que sabendo acerca das necessidades, lacunas e desejos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) dos mesmos, é possível para o professor fazer adequações em seu plano de ensino visando a contemplar tais necessidades.

Já os planos de disciplinas devem ser coerentes com as demandas do mercado, com os objetivos da instituição e com as expectativas dos alunos, para que realmente sejam utilizados como documentos norteadores da prática docente.

Entendemos, assim, que a instituição formadora precisa considerar seus objetivos e as demandas do mercado de trabalho para estabelecer orientações. Tais orientações, bem como a análise de necessidades feita com os aprendizes, serão utilizadas pelo professor, cujo papel é compreender essas características e realizar escolhas conscientes ao planejar a disciplina.

Dessa maneira, podemos responder nossa primeira pergunta de pesquisa, “Que relações podem ser estabelecidas entre as percepções dos aprendizes, a proposta da instituição formadora e as demandas de empregadores considerando o inglês para propósitos específicos no ensino superior tecnológico?”, afirmando que há limitações (restrições) na previsão feita nos documentos em relação às percepções dos aprendizes e às demandas do mercado de trabalho. Retomamos no quadro-resumo a seguir nossas constatações, resultado de nossa análise, destacando as semelhanças com a cor azul e diferenças com a cor vermelha.

Quadro 24: Resumo das semelhanças e diferenças considerando os envolvidos no ELPE no ensino superior tecnológico

Análise da situação-alvo	Documentos Institucionais	Interesses e percepções dos aprendizes acerca das necessidades	Demandas do Mercado de Trabalho (segundo empregadores)
<i>Porque o aluno precisa da língua?</i>	Trabalho: compreensão e produção de textos (resumos) para a manutenção aeronáutica.	Trabalho e estudo: para exercer parte de suas funções profissionais e para (possível) qualificação profissional.	Trabalho e estudo: para exercer parte de suas funções profissionais e para (possível) qualificação profissional.
<i>Como a língua será usada?</i>	Meio: compreensão escrita (ênfase) e habilidade de produção escrita. Tipos de texto: manuais de manutenção e regulamentos.	Meio: compreensão escrita (ênfase) e habilidades de produção: escrita e oral. Tipos de texto: manuais, documentos, normas, relatórios.	Meio: compreensão escrita (ênfase) e habilidades de produção: escrita e oral. Tipos de texto: manuais, documentos, normas, relatórios.
<i>Quais serão as áreas de conteúdo?</i>	Conteúdo relacionado à aviação: termos e textos técnicos e manuais de manutenção.	Conteúdo relacionado à aviação: termos e textos técnicos, manuais de manutenção e notícias.	Conteúdo relacionado à aviação: termos e textos técnicos, manuais de manutenção e notícias.
<i>Com quem o aluno irá usar a língua?</i>	Não há menção aos tipos de interação. Não é prevista essa interação, já que a leitura é enfatizada.	Interlocutor indefinido. Relação entre os interlocutores não definida (colegas de trabalho, empresa-cliente, superior-subordinado).	Interlocutor indefinido. Relação entre os interlocutores não definida (colegas de trabalho, empresa-cliente, superior-subordinado).
<i>Onde a língua será usada?</i>	No trabalho: para exercer parte de suas funções profissionais.	O ambiente de interação pode ser um escritório, um hotel ou ainda um ambiente de estudo como a sala de aula. “Contexto humano”: reuniões, conversas ao telefone e apresentações. “Contexto linguístico”: no próprio país (no caso, o Brasil) ou no exterior.	O ambiente de interação pode ser um escritório, um hotel ou ainda um ambiente de estudo como a sala de aula. “Contexto humano”: reuniões, conversas ao telefone e apresentações. “Contexto linguístico”: no próprio país (no caso, o Brasil) ou no exterior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendemos que não há divergências entre as perspectivas, mas há, notadamente, nos planos de disciplinas uma visão restrita das necessidades dos profissionais em questão, já que

não está previsto o trabalho com outras habilidades além da leitura e (minimamente) a escrita, por exemplo.

Concluimos, assim, que as percepções dos aprendizes estão em consonância com as demandas de empregadores. Porém, é perceptível que os documentos oficiais, em específico os planos de disciplinas, não condizem com tais perspectivas. Portanto, é evidente a necessidade de repensarmos o ELPE no ensino superior tecnológico, já que, como constatamos, nas orientações ao professor não estão previstos aspectos importantes aos profissionais em formação em relação a sua futura atuação considerando o conhecimento da língua inglesa, tais como: estudo de outros gêneros textuais e desenvolvimento das habilidades orais.

Julgamos ser importante que os documentos norteadores da prática pedagógica do professor não sejam restritivos, isto é, não é desejável que restrinjam o conteúdo a ser trabalhado, possibilitando, assim, que o professor tenha liberdade para realizar adequações conforme as especificidades de cada grupo de alunos. No entanto, julgamos necessário que esses documentos visem a contemplar as necessidades e os interesses apontados pelos aprendizes e pelos empregadores.

Considerando o contexto analisado, é preciso incluir nos planos de disciplina a orientação acerca dos gêneros que podem ser abordados em sala de aula, menção ao desenvolvimento das quatro habilidades, sendo que a leitura será enfatizada e, também, a importância da sensibilização dos aprendizes acerca da futura atuação profissional e as necessidades em relação aos usos da língua inglesa.

Essas sugestões são especificamente para o curso em questão, tecnologia em manutenção de aeronaves. Contudo, pensando no ELPE em contextos diversos no ensino superior, questões similares podem ser apresentadas nos seguintes itens, considerando os planos de disciplina: objetivos (um deles pode ser a sensibilização dos aprendizes em relação aos estudos e usos da língua inglesa em relação à atuação profissional), ementa (item no qual é possível deixar claro qual (quais) habilidade(s) deve(m) ser enfatizada(s) e que é desejável que as demais não sejam excluídas) e conteúdo programático (item no qual se pode exemplificar os gêneros mais recorrentes da área com o intuito de fornecer ao professor alguns parâmetros).

Considerando que há diferentes perspectivas, diversas teorias de ensino-aprendizagem de línguas e muitas tentativas de orientar a prática docente, o professor que atua no ELPE tem a necessidade de parâmetros específicos diante de contextos tão particulares. Dessa maneira,

é pertinente a proposta de estabelecermos princípios próprios para o ensino de línguas para propósitos específicos.

Portanto, apresentamos, no próximo item, alguns princípios que julgamos ter potencial de nortear o trabalho docente nesse tipo de contexto. Essa proposta visa a responder a segunda pergunta norteadora deste trabalho. Ressaltamos que, assim como Ellis (2005), não esperamos que todos concordem com os princípios que apresentamos, mas que eles possam ser um ponto inicial e uma base para argumentação e reflexão.

3.6 Princípios para o ensino de línguas para propósitos específicos

Gray (2006, 2009) define princípios, conforme já pontuamos, como afirmações gerais que guiam a ação pedagógica e afirma que eles devem ser usados como norteadores, pensados de acordo com o contexto em que o professor atua, e não como especificações prescritivas.

Brown (2001) corrobora tais considerações e acrescenta que há muitos aspectos ainda desconhecidos quando se trata de ensino-aprendizagem de língua. Portanto, é preciso focar no que já sabemos de modo que possamos entender as especificidades, como quando usar determinada técnica, com quem ela poderá funcionar e também as formas de adaptá-la para que seja eficiente, e não só utilizar uma ação rápida que promete solucionar o problema independente do contexto.

Dessa maneira, considerando as teorias estudadas e apresentadas neste estudo e as reflexões feitas por meio da análise dos registros coletados no ambiente de ensino de inglês em curso superior formador de tecnólogos, consideramos ser plausível a proposta de princípios que tenha o potencial de orientar profissionais que atuam com o ensino de línguas para propósitos específicos.

Hutchinson e Waters (1987) enfatizam a relevância da realização da análise de necessidades, já que o curso de línguas para propósitos específicos tem como principal objetivo contemplar as lacunas dos aprendizes. Marchesan (2011) pontua que é preciso saber para quê esse aprendiz quer usar a língua que aprende.

Long (2005) e Cunningsworth (1983) defendem que para o planejamento de um curso de língua é essencial que uma análise das necessidades seja realizada. Ao passo que, como

seu sexto princípio, Kaewpet (2009) orienta que a análise de necessidades deve ser tratada como uma atividade contínua, da mesma forma defendida por Augusto-Navarro (2008).

Na análise das necessidades realizada, com o intuito de investigarmos as percepções dos aprendizes e demandas do mercado de trabalho em relação às disciplinas de inglês no curso tecnológico de manutenção em aeronaves, constatamos que a não realização dessa etapa antes do planejamento das disciplinas resultou em planos que não contemplam de maneira satisfatória tais necessidades.

Dessa maneira, propomos o primeiro princípio para o ELPE: **A análise de necessidades deve ser uma atividade anterior ao planejamento, mas deve ser contínua.** Essa etapa deve preceder o planejamento, pois coleta e analisa informações necessárias para definir e validar uma proposta de programa (BROWN⁷⁹, 1995 citado por LIU et al, 2011). Além disso, é preciso que seja contínua, já que as necessidades dos aprendizes e as demandas do mercado podem sofrer alterações, e também por ser parte do processo de desenvolvimento do programa e esse deve estar aberto a avaliações e ajustes (KAEWPET, 2009).

Kaewpet (2009), ao propor seis princípios para analisar as necessidades dos aprendizes, coloca como um deles ser preciso considerar diferentes perspectivas para que possamos ter melhor compreensão do contexto. Comumente, apenas a perspectiva do aprendiz é investigada, mas, como pontuado por Augusto-Navarro et al (2012), ele pode não ser capaz de apontar, com precisão, quais são as exigências e as demandas para o exercício de sua profissão, por não ter tido contato algum com a área.

Levando em consideração os resultados que obtivemos, a partir da análise das percepções dos aprendizes, da posição da instituição em relação aos seus objetivos e metas e as demandas que representantes do mercado de trabalho apontam, julgamos ser essa a maneira mais abrangente para que possamos estabelecer as necessidades a serem contempladas.

Isso posto, deduzimos que o segundo princípio para o ELPE é: **A análise de necessidades deve contemplar diferentes perspectivas, a partir de múltiplos métodos e fontes, considerando os envolvidos.** Considerações de outros autores, como West (1994), Brown (1995) e Long (1999), reforçam esse princípio, já que, segundo os mesmos, a utilização de diferentes métodos e fontes aumenta a confiança e a validade da análise de necessidades.

⁷⁹ BROWN, J. D. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishers, 1995.

Brown (2001) pontua, em um de seus princípios, que a aprendizagem significativa levará a melhor retenção do conhecimento em longo prazo, o que complementa a visão de Hutchinson e Waters (1987), já que, para os autores, ao contemplar interesses e necessidades dos aprendizes, há influência na motivação dos mesmos e, conseqüentemente, na efetividade da aprendizagem.

Tais considerações influenciaram-nos para estabelecer o terceiro princípio: **A aprendizagem de uma língua para propósitos específicos deve ser significativa, coerente com interesses e necessidades.**

A partir da análise de necessidades é preciso estabelecer o conteúdo, as habilidades, os gêneros, dentre outros aspectos que serão abordados no curso, ou seja, é necessário tomar decisões que serão explicitadas nos planos de disciplina e também nos planos de ensino.

Tendo sido estabelecido “para que” os aprendizes precisam da língua, então é possível estabelecer “que inglês” eles precisam aprender (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.8). Augusto-Navarro (2008) reforça a importância de se considerar o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos aprendizes.

Observamos nos planos de disciplina analisados que não há considerações específicas acerca do conteúdo a ser abordado em relação às estruturas linguísticas. O conteúdo é bastante limitado ao apontar o trabalho com vocabulário, já que mesmo delimitando que a ênfase é no “vocabulário técnico”, ainda assim há uma imensa variedade de vocabulário.

Entendemos, assim, que **as estruturas linguísticas e o vocabulário devem ser trabalhados de acordo com os gêneros recorrentes na área específica**, e este é nosso quarto princípio.

Retomamos o princípio 6, estabelecido por Li (2012), no qual há a defesa de que os professores devem prestar atenção não somente à quantidade, mas também à complexidade e associação da aprendizagem de vocabulário, o que reforça nossa perspectiva de que o vocabulário a ser estudado deva estar relacionado aos gêneros recorrentes na área específica de interesse dos aprendizes.

Hutchinson e Waters (1987) ponderam que, nesse tipo de ensino, é preciso focar o uso da língua em contexto particular e não somente no ensino de gramática e estruturas linguísticas. Portanto, essas estruturas serão mais relevantes aos aprendizes se estiverem inseridas em gêneros discerníveis na atividade ou área e assim, se eles puderem compreender as escolhas gramaticais de acordo com o contexto.

A partir da definição dos gêneros a serem contemplados no ensino de IPE, é possível determinarmos a habilidade que será focalizada durante o curso. Constatamos em nossa análise que há uma habilidade a ser enfatizada, no caso a leitura, mas há também o desejo e interesse de que as outras não sejam negligenciadas, em consonância com a visão defendida por Augusto (1997). À vista disso, ponderamos que no ELPE, **uma das habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) pode ser enfatizada, porém não é preciso (e nem desejável) excluir as demais.** Temos, assim, a proposta do quinto princípio.

Levando em conta os objetivos da instituição, que é formar o aprendiz para uma determinada atuação, seja ela profissional e/ou acadêmica; os interesses dos aprendizes, que, em sua maioria, apontam o desempenho de suas funções como justificativa para a aprendizagem de inglês; e as demandas do mercado de trabalho, entendemos que o ELPE deve ser coerente com tais expectativas.

Dessa maneira, durante o curso de línguas, o aprendiz precisa também entender as especificidades da área em que está inserido, bem como quais são as necessidades apontadas pela instituição e pelas demandas do mercado de trabalho considerando sua formação profissional. Entendemos, dessa forma, que **é importante sensibilizar o aprendiz acerca dos propósitos específicos que são base para o ensino da língua.**

A questão da sensibilização é nosso sexto princípio, reforçado pela ponderação de Scott (1986) e por considerações de outros autores, como Hutchinson e Waters (1987) e Augusto-Navarro et al (2012), ao argumentarem que a conscientização é importante no ELPE visto que ao ter consciência do que precisa é que o aprendiz tem condições de entender porque está frequentando as aulas, o que precisa aprender e os objetivos que devem ser alcançados.

Consideramos que esses princípios tem o potencial de orientar a prática daqueles que participam da elaboração de planos de curso e de disciplinas, bem como de professores que precisam considerar todos os envolvidos (a instituição, os professores formadores, os aprendizes e as demandas externas) ao pensarem no plano de ensino e em suas práticas pedagógicas. Reforçamos que os princípios são orientações que visam a instigar a reflexão desses profissionais, não prescrições, e estão sujeitos a críticas e modificações.

Para melhor visualização, organizamos os princípios por nós propostos no quadro a seguir.

Quadro 25: Princípios para o ELPE

PRINCÍPIOS para o ELPE	Dados (deste estudo) que os revelam	Teorias e/ou autores que os embasam
<p>A análise de necessidades deve ser uma atividade anterior ao planejamento, mas deve ser contínua.</p>	<p>Constatamos que a não realização dessa etapa antes do planejamento das disciplinas resultou em planos que não contemplam de maneira satisfatória as necessidades dos profissionais em formação.</p>	<p>Hutchinson e Waters (1987) enfatizam a relevância da realização da análise de necessidades; Marchesan (2011) pontua ser preciso saber para quem esse aprendiz quer usar a língua a qual aprende; Long (2005) e Cunningsworth (1983) defendem que para o planejamento de um curso de língua é essencial realizar uma análise das necessidades; Kaewpet (2009) e Augusto-Navarro (2008) orientam que a análise de necessidades deve ser tratada como uma atividade contínua.</p>
<p>A análise de necessidades deve contemplar diferentes perspectivas, a partir de múltiplos métodos e fontes, considerando os envolvidos.</p>	<p>Há semelhanças e diferenças considerando as percepções dos aprendizes, a posição da instituição em relação aos seus objetivos e metas e as demandas que representantes do mercado de trabalho apontam.</p>	<p>Kaewpet (2009) afirma ser preciso considerar diferentes perspectivas para termos melhor compreensão do contexto. Augusto-Navarro et al (2012), pontuam que o aprendiz pode não ser capaz de apontar, com precisão, quais são as exigências e as demandas para o exercício de sua profissão. West (1994), Brown (1995) e Long (1999) reforçam que a utilização de diferentes métodos e fontes aumentam a confiança e a validade da análise de necessidades.</p>
<p>A aprendizagem de uma língua para propósitos específicos deve ser significativa, coerente com interesses e necessidades.</p>	<p>Os interesses e as percepções acerca das necessidades dos aprendizes são condizentes com a perspectiva dos empregadores. Portanto, visando à atuação profissional, se os interesses e necessidades forem contemplados, a aprendizagem será significativa e, conseqüentemente, mais efetiva.</p>	<p>Brown (2001) pontua que a aprendizagem significativa levará a melhor retenção do conhecimento em longo prazo; Hutchinson e Waters (1987) afirmam que ao contemplar interesses e necessidades dos aprendizes, há influência na motivação dos mesmos e, conseqüentemente, na efetividade da aprendizagem.</p>

<p>As estruturas linguísticas e o vocabulário devem ser trabalhados de acordo com os gêneros recorrentes na área específica</p>	<p>Observamos nos planos de disciplina analisados que não há considerações específicas acerca do conteúdo a ser abordado em relação às estruturas linguísticas, sendo tais planos bastante limitados ao apontar o trabalho com vocabulário, já que mesmo delimitando a ênfase no “vocabulário técnico”, ainda assim há uma imensa variedade de vocabulário.</p>	<p>Estabelecer “que inglês” os aprendizes precisam aprender (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.8); Augusto-Navarro (2008) reforça a importância de se considerar o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos mesmos.</p>
<p>Uma das habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) pode ser enfatizada, porém não se deve excluir as demais.</p>	<p>Constatamos em nossa análise que há uma habilidade a ser enfatizada, no caso a leitura, mas há também o desejo e interesse de que as outras não sejam negligenciadas.</p>	<p>Hutchinson e Waters (1987) ponderam que, nesse tipo de ensino, é preciso focar o uso da língua em contexto particular e não somente no ensino de gramática e estruturas linguísticas. Em cursos instrumentais uma habilidade pode ser enfatizada e é possível incorporar as outras habilidades, bem como trabalhá-las de forma integrada, conforme proposto por Augusto (1997).</p>
<p>Deve-se sensibilizar o aprendiz acerca dos propósitos específicos que são base para o ensino da língua.</p>	<p>Nos planos de disciplinas não está prevista essa sensibilização, ou seja, não há orientação ao professor em relação a refletir sobre a futura atuação dos profissionais e as necessidades que eles terão ao exercerem suas tarefas. Dessa maneira, o aprendiz pode ter uma ideia equivocada do uso da língua inglesa em sua atuação profissional.</p>	<p>Scott (1986), Hutchinson e Waters (1987) e Augusto-Navarro et al (2012) argumentam que essa sensibilização é importante no ELPE visto que ao ter consciência do que precisa é que o aprendiz tem condições de entender porque está frequentando as aulas, o que precisa aprender e os objetivos que devem ser alcançados.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao estabelecermos esses seis princípios, em resposta a nossa segunda pergunta de pesquisa (Que princípios podem ser estabelecidos como possíveis norteadores do planejamento de disciplinas em cursos de inglês na área tecnológica?), foi possível verificar que o planejamento de um curso, principalmente do tipo ELPE, realizado por professores de uma instituição, origina-se de consultas (a) aos aprendizes e (b) ao contexto profissional que é foco da ação de ensino.

A consideração dos apontamentos feitos por aprendizes e das características do contexto de atuação dos mesmos é um princípio anteriormente introduzido pelo ensino comunicativo de línguas. Tal fato explicita a relação entre a metodologia instrumental e o ensino comunicativo, conforme já discutimos.

Como consequência dessa primeira ação, a consulta inicial, temos a complementação por meio de checagem posterior, durante o andamento do curso, para que seja possível a realização de ajustes no curso de acordo com as necessidades apresentadas.

Com o objetivo de descrever o foco do curso durante o planejamento é necessário definir suas materialidades, ou seja, respeitando a definição e a hierarquia (se prevista) de abordagem, método, metodologia e técnicas e a partir das informações provenientes dos aprendizes e do contexto profissional, é indispensável estabelecer as práticas, gêneros, funções e habilidades que serão enfatizados. Então, somente a partir da definição de tais aspectos será possível prever explicitações da gramática e de vocabulário.

Dessa maneira, sendo o foco do curso coerente com a atividade a ser desempenhada, com interesses e necessidades, conseqüentemente a aprendizagem será significativa e as chances de envolvimento e aprendizado por parte dos aprendizes serão maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Neste trabalho apresentamos discussões acerca do ensino de línguas para propósitos específicos, abordando questões históricas, terminológicas e práticas que resultaram na reflexão acerca desse tipo de ensino na atualidade, no contexto nacional e no ensino superior tecnológico.

Considerando a relevância que a língua inglesa tem nas questões ligadas à tecnologia e o lugar que ocupa em cursos de graduação, esta pesquisa visou, primeiramente, a melhor compreender as relações entre as diferentes perspectivas (da instituição, dos aprendizes e dos representantes do mercado de trabalho) acerca das necessidades em relação à língua inglesa para o profissional que atua na manutenção de aeronaves.

Com base nas informações obtidas e nos dados analisados, observamos que há semelhanças e limitações, principalmente entre os objetivos apresentados nos planos de disciplinas e as expectativas dos aprendizes e as demandas do mercado de trabalho. Podemos concluir, portanto, que os documentos são resultantes da história do ELPE no contexto nacional e que os aprendizes têm um entendimento mais claro em relação a sua atuação profissional comparado ao da instituição. Tal constatação responde a nossa primeira pergunta de pesquisa.

No entanto, julgamos que, por meio de uma análise de necessidades anterior à elaboração dos documentos oficiais, é possível entender tais limitações e integrar as semelhanças para estabelecer objetivos coerentes com os interesses e anseios desses participantes e, assim, proporcionar aos futuros profissionais uma formação adequada.

Para orientar profissionais e professores que atuam no ELPE, propusemos seis princípios que consideram a análise de necessidades, as escolhas do conteúdo e as reflexões necessárias aos aprendizes com o propósito de proporcionar o ensino da língua estrangeira de maneira completa e relevante, que contemple as especificidades de cada contexto.

Este estudo pode contribuir de maneira significativa e específica para a reformulação dos planos de disciplinas de inglês do curso de tecnologia em manutenção de aeronaves, para que, como objetivo da instituição e durante as aulas, o conteúdo seja condizente com as necessidades apontadas pelos aprendizes e as demandas de empregadores considerando sua atuação profissional.

A oferta de cursos formadores de tecnólogos, por meio de IFs, CEFETs e FATECs, está em crescente expansão em nosso país (segundo dados apresentados anteriormente) e,

como isso, há necessidade de elaboração de planos de disciplinas para os (novos) cursos. Associada a esse movimento, já que os cursos tecnológicos têm relação direta com demandas por profissionais apresentadas pelo mercado, a aprendizagem de línguas em prol da atuação profissional tem ganhado cada vez mais interesse no Brasil, uma vez que, essa demanda “força” os futuros profissionais a buscar esse tipo de qualificação.

Portanto, no âmbito nacional, esta pesquisa tem o potencial de ser uma contribuição para orientar professores e aqueles que realizam o planejamento de cursos para o ELPE, visto que destaca a importância da realização da análise de necessidades com informações provenientes de diferentes fontes e propõe princípios que podem ser seguidos visando ao planejamento mais adequado para cada curso.

À vista disso, as discussões acerca do ELPE, considerando mudanças ao longo dos últimos anos e novas perspectivas, por nós apresentadas, pode proporcionar reflexões em relação ao ensino de línguas em cursos do tipo superior e tecnológico, contexto em que há escassez e necessidade de estudos.

Frigotto (1987 p. 81) afirma que “o que importa [...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. À vista disso, entendemos que nosso trabalho pode contribuir para a reflexão acerca do momento em que estamos considerando o ensino de inglês em cursos tecnológicos, proporcionando a oportunidade de mudanças.

Penteado (2003, p.3) bem nos lembra que “a ‘quebra’ de paradigmas causa um certo desconforto entre os professores”, isto porque, segundo a autora, “é mais fácil desacreditar do novo do que desconstruir a imagem do velho, do tradicional”. Esse é, portanto, um dos desafios a ser enfrentado na prática.

Consideramos que as reflexões apresentadas neste trabalho possam contribuir para que mudanças aconteçam. Além disso, são de grande valia no âmbito da linguística aplicada, visto que esclarecemos aspectos relevantes com base em teorias existentes e, a partir das mesmas e da análise de nossos dados, propusemos princípios os quais são contribuições para a discussão em ascensão acerca do ELPE no contexto nacional.

Embora tenhamos nos esforçado para contemplar um número significativo de participantes e perspectivas, uma limitação deste estudo foi não ter considerado o ponto de vista de professores e daqueles envolvidos com o planejamento dos cursos cujo objetivo é o ELPE. A perspectiva desses outros “agentes” tem o potencial de contribuir significamente

para a discussão proposta neste estudo. Ademais, a realização de uma pesquisa descritiva, no local de trabalho e com profissionais em atuação, pode revelar outros aspectos do uso da língua inglesa, o que auxiliaria na definição dos conteúdos a serem focalizados nas disciplinas.

Concluimos este trabalho apresentando questionamentos que consideramos relevantes e que podem favorecer estudos futuros no âmbito do ELPE. Ao realizarmos nossas reflexões, nos indagamos acerca das motivações dos aprendizes diante de uma disciplina que enfatizasse uma das habilidades, mas também contemplasse as outras, algo já discutido por Augusto (1997) e por Augusto-Navarro et al (2012), mas ainda pouco investigado considerando o contexto superior tecnológico.

Além disso, nos indagamos sobre quais seriam as implicações práticas, como elaboração de material didático, número de alunos em sala de aula e realização de testes de nivelamento, ao adotarmos uma perspectiva diferente nas aulas de línguas para propósitos específicos, mas essas questões necessitam de pesquisas futuras para que sejam bem encaminhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender a Linguística Aplicada. In: _____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005. O artigo foi anteriormente publicado na Revista Letras da UFSM, Santa Maria (RS) em 1991.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 3 – nº. 1. Brasília: UnB, 2004.

_____. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª edição, 2007a.

_____. *O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação*. Mimeo, 2007b. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigose-capitulos-publicados>> Acesso em: 27.08.2013.

_____. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. *Reverte* (Indaiatuba), v. 1, p. 220-230, 2008.

ALMEIDA JUNIOR, E. P. de; PILATTI, L. A. Empregabilidade do profissional formado em cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR: estudo de caso em médias e grandes empresas da região norte do Paraná. In: *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.56, p.429-446, jul./set. 2007.

ALVARENGA, M. B. *Programa de pós-graduação em linguística aplicada. Universidade de Brasília.* 2010. Disponível em: <http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=61#3e>. Acesso em: 10 jan.2014

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching Journal*, v.17, n.2, p. p. 63-67, 1963.

ANTHONY, L. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? *On-CUE*, v.5, n.3,p. 9-10, 1997. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>>. Acesso em: 14 set. 2010.

_____. *English for Specific Purposes and the role of the ESP practitioner.* Center for Language Research 1997 Annual Review. 1998, p.115-120. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/Aizukiyo97.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

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, p. 117-125, 2008.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; ABREU-E-LIMA, D. M.; OLIVEIRA, L. C.; Ongoing Needs Analysis: English for Aviation in Brazil. In: SMITH, A.; STRONG. G. (Org.). *Adult Language Learners: Context and Innovation.* Alexandria, Virginia: TESOL, v. único, p. 149-155, 2009.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, C. J.; CAMPOS-GONELLA, C.; TERENCE, D. Revisitando necessidades, interesses e motivação no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos (leitura): relato de uma experiência com o suporte de recursos digitais. *Contexturas*, v.19, p.51-71, 2012.

AZEVEDO, C. L.; RAMOS, A. G. A abordagem instrumental e ensino de leitura: crenças e história. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 11, 2011, Santa Maria. Anais eletrônicos... Santa Maria: UNIFRA, 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2011/Trabalhos/2327.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, J. L. P. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 22/10/2013.

BASTURKMEN, H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge. 2006. 200 pp.

_____. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 2010. 176 pp.

BORGES, E. F. V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na linguística aplicada*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/>>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, 2010.

_____. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)* [online], v.11, n.4, p.815-835, 2011. Disponível em : <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla>>. Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. *Lei n.º 5.540/68, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 31 março 2014.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (Ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, p.63-78, 1989.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishers, 1995.

_____. *Principles of language learning and teaching*. White Plain, NY: Addison Wesley Longman, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Third edition, London, Heinle Heinle – Thompson Learning, 2001.

_____. Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, p. 476-500, 2004.

CELANI, M. A. A. Assessing the value of English for special purpose programmes in national development. In: WALTERS, A.; ALLWRIGHT, R. (Eds.). *Language in aid projects: Towards the year 2000*. Colloquium Proceedings. Lancaster: Centre for Research in Language Education, p. 36–49, 1994.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPecialist*, v.19, n.2, p.233–244, 1998.

_____. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes* (New York), v. 27, p.412-423, 2008.

_____. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. *The Brazilian Esp Project: An Evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CEVIDANES, M. E. F. *Conceitos básicos para o planejamento do trabalho docente*. 2004. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/.../planejamento_trabalho_docente.doc>. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, v.1, n.1, p.25-33, 1980.

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th edition. Oxford: Blackwell. 2008.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa Aplicada na Área de Português para Falantes de Outras Línguas: procedimentos metodológicos. In: CUNHA, M. J. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Projetos Iniciais para Falantes de Outras Línguas*. 1a.ed.Brasília/Campinas: Editora da Universidade de Brasília/Pontes Editores, p. 33-59, 2007.

CUNNINGSWORTH, A. Needs Analysis: A Review of the State of The Art. *System*, v.II, n.2, p.149-154, 1983.

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. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, n.2, p. 209-224, 2005.

FARMER, T. et al. Developing and implementing a triangulation protocol for qualitative health research. *Qualitative Health Research*, v. 16, p.337-394, 2006.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Foreword to Literacies of Power*. Cambridge, MA: Westview Press. 2006

FRIGOTTO, G. (Org.) *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, n. 8, p. 44-58, 1990.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. *Projeto GLOSSA do PPGLA/UnB*. Disponível em <www.sala.org.br>. Acesso em 10 de maio de 2014.

GOMES DE MATOS, F.; PINTO, A.P. English Language Education in Brazil: Progress and Partnerships. *ESL Magazine*, v.3, n.6, p.26-29, 2000.

GRAY, S. From principles to practice: Teachers' uptake of principles from instructed language learning to plan a focus on language form in content lessons. *System*, v.37, n. 4., p.570-584, 2009.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman. 1976.

HOLLIDAY, A.; COOKE, T. An ecological approach to ESP. *Lancaster Practical Papers in English language Education*. v5 (Issues in ESP), University of Lancaster. 1982.

HOLMES, J. L. *An Introduction to Sociolinguistics*. London, 1992.

HOLMES, J. L., CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005. *English for Specific Purposes*, v.25, n.1, p.109–122, 2006.

HONORATO, M. A.; MION, R. A. A importância da problematização na construção e na aquisição do conhecimento científico pelo sujeito. In: VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 2009, Florianópolis. *Anais do VII ENPEC*, Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/874.pdf>> Acesso em: 10 de nov. 2013.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

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

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, p. 269–293, 1972.

IFSP. *Curso superior de tecnologia em manutenção de aeronaves*. Plano pedagógico de curso. São Carlos. Maio de 2012.

IWAI, T.; KONDO, K.; LIMM, S. J. D.; RAY, E. G.; SHIMIZU, H.; BROWN, J. D. Japanese language needs analysis. Department of East Asian Languages and Literatures, 1999. Disponível em <<http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>> . Acesso em 22/01/14.

JOHNS, A.; DUDLEY-EVANS, T. English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, v.25, p.297-314, 1991.

KAEWPET, C. A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v.6, n.2, p. 209-220, 2009.

KAUR, S. ESP course design: Matching learner needs to aims. *English For Specific Purposes World Journal*, v.14, n.1, 2007. Disponível em < http://www.esp-world.info/Articles_14/DESIGNING%20ESP%20COURSES.htm> Acesso em 20 de abril de 2014.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R. *English for Specific Purposes*. London-Basingstoke: Macmillan, 1984.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. The communicative approach. In: LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 123-138, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, NY: Longman. 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236, 1988.

LI, J. Principles of effective English language learner pedagogy. *Research in review 2012-3*. CollegeBoard. 2012. Disponível em < <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/8/researchinreview-2012-3-effective-english-language-learner-pedagogy.pdf>>. Acesso em 25/05/2014.

LIU, J.Y.; CHANG, Y.J.; YANG, F.Y.; SUN, Y.C. Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, v.10, n.4, p.271-280, 2011.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M. H. *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1999.

_____. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LUCAS, P. O. *A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo*. 2008. 259p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp. Campinas, 2008.

MARCHESAN, M. T. N. *Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais*. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASIN, M. A. P.C. G. *Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial*. 2009. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MELO, R. M. *Curso de formação de docentes: organização do trabalho pedagógico*. [s.d.] Disponível em: <[HTTP:www.estagiocewk.phworks.com/f/planejamento+escolar.doc](http://www.estagiocewk.phworks.com/f/planejamento+escolar.doc)>. Acesso em: 12/01/2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-29, 2001.

MITSIKOPOULOU. B. From educational pragmatism to critical literacy pedagogy: Transformations in language teaching practices. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. University of Athens. GALA. 2010. Disponível em: <<http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Mitsikopoulou.pdf>>. Acesso em 07 de abril de 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978.

NELSON, D.; DEVARDDHI, J.; TADESSE, A. The issues involved in ESP course design. *Language in India*, v.12, n.9. p.126-139, 2012. Disponível em <<http://www.languageinindia.com/sep2012/deepikaespissues.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

OLIVEIRA, S. M. *Inglês instrumental em cursos técnicos: as quatro habilidades*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAULA, L. G. *O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa*. *Letrônica*, v. 3, n. 1, 153p, 2010.

PENNYCOOK, A. Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes*, v.16, n.4, p.253-269, 1997.

PENTEADO, V. S. *Plano de curso, plano de ensino ou plano de aula, que planejamento é esse?* Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais do Brasil, Cascavel UNIOESTE, 2003. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/11valeriadesouzapenteado.pdf>. Acesso em: 22/10/2013

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. 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 Kent: IATEFL, p.68-83, 2008.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, p. 35-45, 2009.

RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. Edições Loyola. São Paulo: 6ª ed., 2011.

REZENDE, E. S. D. *Elementos norteadores do planejamento escolar*. Trabalho de conclusão de curso. 2012. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Edna%20Santiago%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 22/10/2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. Method: Approach, design and procedure. *TESOL QUATERLY*, v.16, n.2. p.153-168, 2001a.

_____. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1, p. 7-23, 1984.

_____. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

_____. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

RITTER, R. K. R. A Análise das Necessidades e o Ensino de Inglês Pra Fins Específicos. *Revista Eletrônica do Curso de Letras UTP*, v. 10, n. 10, 2005.

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

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

SANTOS, J. L. G. Inglês para negócios: uma nova tendência empresarial. Diálogos pertinentes. *Revista científica de letras*. Franca, SP. v.7, n.1, p.71-88, 2011.

SCHWANDT, T. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, p. 118–37, 1994.

SCOTT, M. Conscientização. *Working Paper*, n.18, CEPRIL-PUC-SP, 1986.

SILVA, F. O. *Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados*. 2012. 136p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SONGHORI, M. H. Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, v.1, n.4, p.1-25, 2008.

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

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. *Revista de administração contemporânea* [online], v.14, n.5, p. 818-835, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, A. M.; SANTOS, I. C. Treinamento das habilidades de comunicação: uma ferramenta proativa para a segurança de aviação. In: SIMPÓSIO DE SEGURANÇA DE VOO (SSV 2011). *Anais do 4º Simpósio de Segurança de Voo*. São José dos Campos: IPEV, 2011. Disponível em: <<http://www.ipev.cta.br/ssv-apresentacoes/2011/Artigos%5CSSV%202011%20S4%20A3%20Treinamento%20das%20Habilidades%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 02/01/14.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v.7, n.24, p.73-88, 2008.

WEST, R. *Language Teaching*. State of the Art Article: needs analysis in language teaching Cambridge: Cambridge University Press, V. 27, 1994.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as communication. *English Language Teaching*, v.27, p.15-19, 1972.

_____. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸⁰

1. Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de doutorado.
2. Nossa pesquisa visa à coleta de informações e opiniões acerca dos interesses e das necessidades dos agentes envolvidos no ensino superior tecnológico (instituição, alunos e mercado de trabalho), por meio de documentos e questionários, os quais serão utilizados para a realização de uma análise que pretende, além de esclarecer essas perspectivas, levantar princípios cuja potencialidade seja orientar esses agentes diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e uso de línguas para propósitos específicos. Por consequência, temos o objetivo de contribuir para melhor compreensão e fundamentação no planejamento e, por conseguinte, na prática em disciplinas de inglês instrumental em prol da melhoria do ensino, aprendizagem e formação acadêmica no ensino superior tecnológico.
 - a. Você foi selecionado por ser aluno do curso de Tecnologia em manutenção de aeronaves e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são coletar informações e opiniões acerca dos interesses e das necessidades em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionários com perguntas acerca desse tema.
3. Esclarecemos que há a possibilidade do participante sentir-se desconfortável em responder alguma das perguntas. Sendo assim, poderá deixar de responder quaisquer delas. Porém, esperamos poder investigar as opiniões de todos os participantes para que assim seja possível termos uma visão mais clara e abrangente das necessidades e interesses dos alunos do curso em questão.
 - a. Análise dos riscos e de procedimentos para sua minimização.
4. Os questionários serão aplicados a todos os alunos que se disponibilizaram a participar da pesquisa. A pesquisadora estará presente para esclarecer qualquer dúvida, além de se disponibilizar para esclarecimentos seja antes ou durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos ou qualquer outro aspecto referente à pesquisa.
5. Todos os envolvidos têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, ou seja:
 - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
 - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”
6. Todos os participantes têm a garantia do sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, isto é:
 - a. “As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”
 - b. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.”
7. Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento.

Pesquisadora: Daniela Terenzi
Doutoranda no programa de pós-graduação em Linguística (PPGL – UFSCar)
Professora no IFSP – São Carlos
Contato: daniela.ufscar@gmail.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo: _____

Local e data: _____, _____

Assinatura (Sujeito de Pesquisa)

⁸⁰ O presente termo foi redigido baseado no modelo fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, disponível em <<http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres>> acessado em 15 de fevereiro de 2010.

APÊNDICE 2

Questionário 1 (piloto) – Parte 1 – TMA 1

1. Nome⁸¹ e Idade:
2. Sexo:
3. Qual é a sua escolaridade (já fez outros cursos técnicos, curso superior, apenas ensino médio - há quanto tempo)?
4. Você já estudou inglês antes? Em caso afirmativo: a. Onde? b. Por quanto tempo? c. Qual era a Carga horária? d. como era a metodologia de ensino? e. como você avalia o curso que fez?
5. Classifique seu conhecimento de inglês para cada habilidade:
Nada Pouco Razoavelmente Bem
Lê
Fala
Escreve
Compreende
6. Como você avalia seu conhecimento de inglês considerando a área de aviação? Justifique sua resposta.
7. Qual é o papel do inglês na sua (futura) profissão? Explique.
8. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental (II) na sua formação?
9. Você considera que a disciplina pode contribuir para sua formação profissional?
10. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua futura atuação profissional? Explique sua resposta.

Questionário 1 (piloto) – Parte 2 – TMA 1

1. Qual é seu nome? (Lembre-se de utilizar o mesmo do questionário 1!!!)
2. Você já trabalha / faz estágio na área de aviação? Em caso afirmativo: A. onde? B. Há quanto tempo? C. Em que função?
3. Você acha que poderia ser dispensado da disciplina II? Por que (não)?
4. Você acha que o inglês “na aviação” é igual ou diferente em relação ao inglês que se estuda em escola (inglês para propósitos gerais)? Em quais aspectos?
5. Você se considera “engajado”, “participativo” na disciplina Inglês Instrumental (no IFSP)? Justifique sua resposta.
6. A. Avaliando a disciplina (II no IFSP), quais aspectos são positivos? Por quê? B. E quais precisam ou poderiam ser melhorados? Por quê?
7. Quais recursos da internet você já utilizou para estudar inglês?
8. Quais recursos (de computador, da internet, telefone, tablet, etc) você conhece que podem ser utilizados para ensinar/aprender uma língua?
9. Você se sente confortável ao realizar atividades no computador? Por que (não)?
10. Você usa o Moodle com facilidade ou tem dificuldades? Explique (se for o caso, quais são as suas dificuldades?).

Observação 1: Este questionário-piloto buscava investigar a motivação dos aprendizes e suas considerações acerca do uso de TICs no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Portanto, com a mudança de foco da pesquisa, incluímos perguntas diferentes

⁸¹ Foi esclarecido aos participantes que poderiam utilizar um nome fictício, mas deveriam se identificar de alguma maneira (utilizando um pseudônimo, por exemplo) para que pudéssemos relacionar todos os questionários que foram respondidos pelo mesmo participante.

(perguntas quatro e cinco do questionário dois, parte 2, TMA2) para a turma seguinte a responder o questionário.

Questionário 1 (reformulado) – Parte 1 – TMA 2

1. Nome e Idade:
2. Sexo:
3. Qual é a sua escolaridade (já fez outros cursos técnicos, curso superior, apenas ensino médio - há quanto tempo)?
4. Você já estou inglês antes? Em caso afirmativo: a. Onde? b. Por quanto tempo? c. Qual era a Carga horária? d. como era a metodologia de ensino? e. como você avalia o curso que fez?
5. Classifique seu conhecimento de inglês para cada habilidade:
Nada Pouco Razoavelmente Bem
Lê
Fala
Escreve
Compreende
Comments:
6. Como você avalia seu conhecimento de inglês considerando a área de aviação? Justifique sua resposta.
7. Qual é o papel do inglês na sua (futura) profissão? Explique.
8. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental (II) na sua formação?
9. Você considera que a disciplina pode contribuir para sua formação profissional?
10. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua atuação profissional? Explique sua resposta.

Questionário 2 (reformulado) – Parte 1 – TMA 2

1. Qual é seu nome? (Lembre-se de utilizar o mesmo do questionário 1!!!)
2. Você já trabalha / faz estágio na área de aviação? Em caso afirmativo: A. onde? B. Há quanto tempo? C. Em que função?
3. Você acha que poderia ser dispensado da disciplina II? Por que (não)?
4. Você acha que o inglês “na aviação” é igual ou diferente em relação ao inglês que se estuda em escola (inglês para propósitos gerais)? Em quais aspectos?
5. Você se considera “engajado”, “participativo” na disciplina Inglês Instrumental (no IFSP)? Justifique sua resposta.
6. A. Avaliando a disciplina (II no IFSP), quais aspectos são positivos? Por quê? B. E quais precisam ou poderiam ser melhorados? Por quê?
7. Quais recursos da internet você já utilizou para estudar inglês?
8. Quais recursos (de computador, da internet, telefone, tablet, etc.) você conhece que podem ser utilizados para ensinar/aprender uma língua?
9. Você se sente confortável em realizar atividades no computador? Por que (não)?
10. Você usa o Moodle com facilidade ou tem dificuldades? Explique (se for o caso, quais são as suas dificuldades?).

Questionário 2 (reformulado) – Parte 2 – TMA 2

1. Qual é seu nome? (Lembre-se de utilizar o mesmo do questionário 1 e do questionário 2!!!)
2. Quais recursos do Moodle você costuma usar?

3. Quais recursos do Moodle você acha que seriam interessantes serem utilizados para estudar/aprender uma língua? Por que?
4. Por que você escolheu o curso de TMA?
5. Qual você acha que deve ser o conhecimento de inglês de um profissional da área de manutenção em aeronaves? Justifique sua resposta. (Você pode considerar as 4 habilidades, conhecimentos de vocabulário, etc).

Observação 2: Após a aplicação do questionário para a segunda turma, uma revisão do mesmo foi feita para melhor delimitar as respostas que buscávamos a fim de esclarecer nossos questionamentos. Assim, excluímos as perguntas sobre uso de tecnologias no ensino (perguntas 7, 8, 9 e 10 do questionário dois, parte 1) e incluímos perguntas específicas sobre o uso da língua inglesa e o desenvolvimento das diferentes habilidades (perguntas 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário 1, parte 2, apresentados a seguir, aplicados nas turmas TMA 3 e TMA 4).

Questionário 1 (reformulado) – Parte 1 – TMA 3 e 4

1. Nome e Idade:
2. Sexo:
3. Qual é a sua escolaridade (já fez outros cursos técnicos, curso superior, apenas ensino médio - há quanto tempo)?
4. Você já estudou inglês antes? Em caso afirmativo: a. Onde? b. Por quanto tempo? c. Qual era a Carga horária? d. como era a metodologia de ensino? e. como você avalia o curso que fez?
5. Classifique seu conhecimento de inglês para cada habilidade:
Lê
Fala
Escreve
Compreende
6. Como você avalia seu conhecimento de inglês considerando a área de aviação? Justifique sua resposta.
7. Qual é o papel do inglês na sua (futura) profissão? Explique.
8. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua formação?
9. Você considera que a disciplina pode contribuir para sua formação profissional? Justifique sua resposta
10. Qual é o papel da disciplina Inglês instrumental na sua atuação profissional? Explique sua resposta.

Questionário 1 (reformulado) – Parte 2 – TMA 3 e 4

1. Qual é seu nome? (Lembre-se de utilizar o mesmo do questionário 1A!!!)
2. Você já trabalha / faz estágio na área de aviação? Em caso afirmativo: A. onde? B. Há quanto tempo? C. Em que função?
3. Você acha que poderia ser dispensado da disciplina inglês instrumental (aqui do IFSP)? Por que (não)?
4. Você acha que o inglês “na aviação” é igual ou diferente em relação ao inglês que se estuda em escola (inglês para propósitos gerais)? Em quais aspectos?
5. Por que você escolheu o curso de TMA (tecnologia em manutenção de aeronaves)?

6. Qual você acha que deve ser o conhecimento de inglês de um profissional da área de manutenção em aeronaves? Justifique sua resposta. (Você pode considerar as quatro habilidades, conhecimentos de vocabulário, etc.).
7. O que você espera aprender na disciplina de inglês instrumental (curso TMA no IFSP)?
8. Quais recursos e materiais você espera/gostaria que fossem utilizados na disciplina de inglês instrumental?
9. Como você pensa que devem ser as aulas de inglês instrumental no IFSP? (Pense sobre formas de ensinar, conteúdos a serem ensinados, etc.)
10. O que você acha que o mercado de trabalho (empresas, etc.) buscam em um profissional da área de manutenção de aeronaves em relação ao conhecimento de inglês? (Considere o tipo de conhecimento, quais habilidades -conversar, entender, ler ou escrever - são necessárias, etc.)

ANEXO 1

Informações e planos das disciplinas de inglês de acordo com o Plano de Curso⁸²

Nome do Curso: CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES;

Componentes Curriculares: 42;

Carga Horária: 2400 Horas/Aulas;

Atividades Complementares: 120 Horas

Carga Horária de Estágio: 360 Horas;

Carga Horária Total: 2880 Horas;


Duração: 6 Semestres / 3 Anos;

Forma de Ingresso: SISU via ENEM;

Laboratórios Utilizados: 14;

Professores: 12.

⁸² Documento disponibilizado no site da instituição (<http://www.ifspsaocarlos.edu.br/portal/index.php/mma>)

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO Campus São Carlos</p>	<p>CAMPUS</p> <p><i>São Carlos</i></p>
1- IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Tecnologia em Manutenção de Aeronaves	
Componente curricular: Inglês Instrumental - I	Código: IGTA1
Ano/ Semestre: 1º Semestre	Nº aulas semanais: 2
Total de aulas: 36	Total de horas: 30
2- EMENTA:	
Introdução e revisão das principais estruturas gramaticais e terminologia específica presentes em textos da área.	
3-OBJETIVOS:	
Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo, introduzir e familiarizar os alunos com termos técnico da área de Aeronáutica.	
4-CONTEUDO PROGRAMÁTICO:	
Vocabulário e interpretação de textos descritivos baseado em manuais de Manutenção originais do Federal Aviation Administration- FAA dos Estados Unidos. Leitura e compreensão de textos do inglês básico. Uso de vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica. Compreensão geral; compreensão de pontos principais e informações detalhadas (<i>skimming</i> e <i>scanning</i>); uso de contexto; cognatos e falsos cognatos; marcadores textuais; layout; dicas tipográficas; elementos de referência; processo de formação de palavras (prefixos e sufixos).	
5-METODOLOGIAS:	
Aulas expositivas com utilização de recursos multimídia e material elaborado contendo textos autênticos e adaptados a serem selecionados pelo professor, dentro da área específica dos alunos; Trabalhos e atividades individuais, em duplas, e em grupos como: leituras, dinâmicas, jogos, seminários, estudos de caso, resolução de problemas, debates e discussões, envolvendo questões dissertativas e objetivas. Atividades de discussão e reflexão sobre as estratégias utilizadas para compreensão das atividades propostas.	
6- AVALIAÇÃO:	
Os instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos serão realizados por meio de: Presença e participação efetiva nas atividades e discussões propostas em sala de aula, envolvendo o processo de leitura e de compreensão de textos e a realização de tarefas durante as aulas e/ou em casa (10%), Elaboração e entrega de um roteiro de leitura envolvendo as estratégias trabalhadas durante o semestre (30%); Duas avaliações escritas, sendo realizadas em dois momentos distintos ao longo do semestre, com questões dissertativas e objetivas, envolvendo as estratégias de leitura desenvolvidas para leitura e compreensão de textos em língua inglesa (30% para cada prova, totalizando 60%).	
7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	
MARINOTTO, D. Aviation English Course . 2. ed., São Paulo: Editora Asa, 2006. MUNHOZ, R. Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura – Módulo 1 . São Paulo: Editora Textonovo, 2001. SOUZA, A. G. F. et al. (2005). Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental . São Paulo: Disal.	
8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	
SHRAMPFER AZAR, B. Fundamentals English Grammar, with answer key . 3. ed., Editora:	


Pearson, 2002.

INSTITUTO DE AVIAÇÃO CIVIL (IAC) - **Curso de Mecânico de Manutenção Aeronáutica – Inglês Técnico, Módulo Básico**. Rio de Janeiro: Divisão de Instrução Profissional, 2002. AC 65-9A / 12A e 15A, FAA, Airframe & Powerplant Mechanics-Basic Knowledge Handbook, EUA.

ELLIS, S.; GERIGHTY, T. **English For Aviation - Student Book With Multirom**. Express Series, Oxford University Press, 2006.

KERNERMAN, L. **Password, English Dictionary for Speakers of Portuguese**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FÜRSTENTAU, E. **Novo dicionário de termos técnicos**. Inglês-Português. 2 volumes. São Paulo: Editora Globo, 2007.


 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO Campus São Carlos</p>	<p>CAMPUS</p> <p><i>São Carlos</i></p>
1- IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Tecnologia em Manutenção de Aeronaves	
Componente curricular: Inglês Instrumental-II	Código: IGTA2
Ano/ Semestre: 2º Semestre	Nº aulas semanais: 2
Total de aulas: 36	Total de horas: 30
2- EMENTA:	
Introdução e revisão das principais estruturas gramaticais e terminologia específica presentes em textos da área.	
3-OBJETIVOS:	
Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Revisar e ampliar o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Introduzir e revisar as principais estruturas gramaticais presentes em textos específicos da área.	
4-CONTEUDO PROGRAMATICO:	
Leitura e compreensão de textos do inglês de nível intermediário. Ampliação do vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica. Interpretação de textos descritivos com utilização de regulamentos (Advisory Circular) do FAA. Revisão as estratégias do semestre anterior e ampliar o estudo das estratégias, englobando estruturas gramaticais da Língua Inglesa, como grupos nominais, elementos de referência, formação de palavras, marcadores textuais, tempos verbais.	
5-METODOLOGIAS:	
Aulas expositivas com utilização de recursos multimídia e material elaborado contendo textos autênticos e adaptados a serem selecionados pelo professor, dentro da área específica dos alunos; Trabalhos e atividades individuais, em duplas, e em grupos como: leituras, dinâmicas, jogos, seminários, estudos de caso, resolução de problemas, debates e discussões, envolvendo questões dissertativas e objetivas. Atividades de discussão e reflexão sobre as estratégias utilizadas para compreensão das atividades propostas.	
6- AVALIAÇÃO:	
Os instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos serão realizados por meio de: Presença e participação efetiva nas atividades e discussões propostas em sala de aula, envolvendo o processo de leitura e de compreensão de textos e a realização de tarefas durante as aulas e/ou em casa (10%), Elaboração e entrega de um roteiro de leitura envolvendo as estratégias trabalhadas durante o semestre (30%); Duas avaliações escritas, sendo realizadas em dois momentos distintos ao longo do semestre, com questões dissertativas e objetivas, envolvendo as estratégias de leitura desenvolvidas para leitura e compreensão de textos em língua inglesa (30% para cada prova, totalizando 60%).	
7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	
MURPHY, R. Grammar in Use Intermediate . 2. ed., Cambridge, UK: Ed. Cambridge, 2007. SOUZA, A. G. F. et al. Leitura em Língua Inglesa, uma abordagem Instrumental . São Paulo: DISAL, 2005. SHRAMPFER AZAR, B. Fundamentals English Grammar, with answer key . 3. ed., Editora: Pearson, 2002.	
8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	
MARINOTTO, D. Aviation English Course . 2. ed.. São Paulo: Editora Asa, 2006.	
MUNHOZ, R. Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura – Módulo 2 . São Paulo: Editora	

Textonovo, 2001.

FÜRSTENTAU, E. **Novo dicionário de termos técnicos. Inglês-Português.** 2 vol. São Paulo: Editora Globo, 2007.

ELLIS, S.; GERIGHTY, T. **English For Aviation - Student Book With Multirom - Express Series.** Oxford University Press, 2006.

KERNERMAN, L. **PASSWORD English Dictionary for Speakers of Portuguese.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO Campus São Carlos</p>	<p>CAMPUS</p> <p><i>São Carlos</i></p>
1- IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Tecnologia em Manutenção de Aeronaves	
Componente curricular: Inglês Instrumental-III	Código: IGTA3
Ano/ Semestre: 3º Semestre	Nº aulas semanais: 2
Total de aulas: 36	Total de horas: 30
2- EMENTA:	
Desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos em inglês de diferentes fontes, sobretudo os derivados da área de Manutenção de Aeronaves, envolvendo o reconhecimento de recursos expressivos da linguagem para facilitar a compreensão dos textos em inglês. Construção de vocabulário específico e pertinente para a compreensão e interpretação dos textos da área de Manutenção de Aeronaves. Reconhecimento da importância do hábito da leitura como instrumento eficaz na compreensão de textos e na apreensão de informações. Capacitação do aprendiz com o objetivo de torná-lo um leitor crítico e ativo, capaz de escolher textos e de interagir com eles de forma crítica e seletiva por meio de técnicas e dinâmicas de leitura. Estimulo para a produção de pequenos textos, atendendo às exigências de seu contexto acadêmico e profissional com a devida apropriação linguística. Construção e aperfeiçoamento do uso da língua inglesa com foco nas principais estruturas gramaticais; formas expressivas mais usuais nas redações técnicas; análise de terminologias específicas da área de Manutenção de Aeronaves.	
3-OBJETIVOS:	
Aperfeiçoar a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Introduzir técnicas e práticas para a produção de textos (resumos). Ampliar o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Estudar e desenvolver estruturais gramaticais específicos para a prática escrita.	
4-CONTEUDO PROGRAMÁTICO:	
Leitura e compreensão de textos do inglês em nível avançado. Emprego de vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica para a compreensão e produção de textos. Aperfeiçoamento das estratégias de leitura para desenvolver a habilidade escrita, por meio de palavras-chave; uso de dicionários; elaboração de <i>abstracts</i> .	
5-METODOLOGIAS:	
Aulas expositivas com utilização de recursos multimídia e material elaborado contendo textos autênticos e adaptados a serem selecionados pelo professor, dentro da área específica dos alunos;	

Trabalhos e atividades individuais, em duplas, e em grupos como: leituras, dinâmicas, jogos, seminários, estudos de caso, resolução de problemas, debates e discussões, envolvendo questões dissertativas e objetivas.

Atividades de discussão e reflexão sobre as estratégias utilizadas para compreensão das atividades propostas.

6- AVALIAÇÃO:

Os instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos serão realizados por meio de:

Presença e participação efetiva nas atividades e discussões propostas em sala de aula, envolvendo o processo de leitura e de compreensão de textos e a realização de tarefas durante as aulas e/ou em casa (10%),

Elaboração e entrega de um roteiro de leitura e escrita envolvendo as estratégias trabalhadas durante o semestre (40%);

Duas avaliações escritas, sendo realizadas em dois momentos distintos ao longo do semestre, com questões dissertativas e objetivas, envolvendo as estratégias de leitura desenvolvidas para leitura e compreensão de textos em língua inglesa (25% para cada prova, totalizando 50%).

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARINOTTO, D., Aviation English Course, 2ª ed., São Paulo: Editora Asa, 2006;

DOUBTFIRE, D. Creative Writing – Teach Yourself New York: Ed. NTC Publishing Group, 2007.

SHRAMPFER AZAR, B., Fundamentals English Grammar, with answer key, 3rd Ed., Editora Pearson, 2002.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:


MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura – Módulo 2.** São Paulo: Editora Textonovo, 2001.

FÜRSTENTAU, E. **Novo dicionário de termos técnicos.** Inglês-Português. 2 volumes. São Paulo: Editora Globo, 2007.

SOUZA, A. G. F. et al. **Leitura em Língua Inglesa, uma abordagem Instrumental.** São Paulo: DISAL, 2005.

KERNERMAN, L. **PASSWORD English Dictionary for Speakers of Portuguese.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELLIS, S.; GERIGHTY, T. **English For Aviation - Student Book With Multirom - Express Series.** Oxford University Press, 2006.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO Campus São Carlos</p>	<p><i>CAMPUS</i></p> <p><i>São Carlos</i></p>
1- IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Tecnologia em Manutenção de Aeronaves	
Componente curricular: Inglês Instrumental IV	Código: IGTA4
Ano/ Semestre: 4º Semestre	Nº aulas semanais: 2
Total de aulas: 36	Total de horas: 30
2- EMENTA:	
<p>Desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos em inglês de diferentes fontes, sobretudo os derivados da área de Manutenção de Aeronaves, envolvendo o reconhecimento de recursos expressivos da linguagem para facilitar a compreensão dos textos em inglês. Construção de vocabulário específico e pertinente para a compreensão e interpretação dos textos da área de Manutenção de Aeronaves. Reconhecimento da importância do hábito da leitura como instrumento eficaz na compreensão de textos e na apreensão de informações. Capacitação do aprendiz com o objetivo de torná-lo um leitor crítico e ativo, capaz de escolher textos e de interagir com eles de forma crítica e seletiva por meio de técnicas e dinâmicas de leitura. Estímulo para a produção de pequenos textos, atendendo às exigências de seu contexto acadêmico e profissional com a devida apropriação lingüística. Construção e aperfeiçoamento do uso da língua inglesa com foco nas principais estruturas gramaticais; formas expressivas mais usuais nas redações técnicas; análise de terminologias específicas da área de Manutenção de Aeronaves.</p>	
3-OBJETIVOS:	
<p>Consolidar a habilidade de leitura em língua inglesa, por meio de estratégias para a compreensão de textos na língua-alvo. Ampliar técnicas e práticas para a produção de textos (resumos) e o vocabulário de termos técnico da área de aeronáutica. Desenvolver e aperfeiçoar estruturais gramaticais específicos vistas no semestre anterior com foco na prática escrita.</p>	
4-CONTEUDO PROGRAMATICO:	
<p>Leitura e compreensão de textos do inglês em nível avançado. Emprego de vocabulário específico do inglês técnico para a manutenção aeronáutica para a compreensão e produção de textos. Aperfeiçoamento das estratégias de leitura para desenvolver a habilidade escrita, por meio de palavras-chave; uso de dicionários; elaboração de <i>abstracts</i>.</p>	
5-METODOLOGIAS:	
<p>Aulas expositivas com utilização de recursos multimídia e material elaborado contendo textos autênticos e adaptados a serem selecionados pelo professor, dentro da área específica dos alunos; Trabalhos e atividades individuais, em duplas, e em grupos como: leituras, dinâmicas, jogos, seminários, estudos de caso, resolução de problemas, debates e discussões, envolvendo questões dissertativas e objetivas. Atividades de discussão e reflexão sobre as estratégias utilizadas para compreensão das atividades propostas.</p>	
6- AVALIAÇÃO:	
<p>Os instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos serão realizados por meio de:</p>	

Presença e participação efetiva nas atividades e discussões propostas em sala de aula, envolvendo o processo de leitura e de compreensão de textos e a realização de tarefas durante as aulas e/ou em casa (10%),
Elaboração e entrega de um roteiro de leitura e escrita envolvendo as estratégias trabalhadas durante o semestre (40%);
Duas avaliações escritas, sendo realizadas em dois momentos distintos ao longo do semestre, com questões dissertativas e objetivas, envolvendo as estratégias de leitura desenvolvidas para leitura e compreensão de textos em língua inglesa (25% para cada prova, totalizando 50%).

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DOUBTFIRE, D. **Creative Writing – Teach Yourself**. New York: Ed. NTC Publishing Group, 2007.

MARINOTTO, D. **Aviation English Course**. 2. ed., São Paulo: Editora Asa, 2006;

SHRAMPFER AZAR, B. **Fundamentals English Grammar, with answer key**. 3rd Ed., Editora Pearson, 2002.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura – Módulo 2**. São Paulo: Editora Textonovo, 2001.

FÜRSTENTAU, E. **Novo dicionário de termos técnicos. Inglês-Português**. 2 volumes. São Paulo: Editora Globo, 2007.

KERNERMAN, L. **PASSWORD English Dictionary for Speakers of Portuguese**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELLIS, S.; GERIGHTY, T. **English For Aviation - Student Book With Multirom - Express Series**. Oxford University Press, 2006.

GUNSTON, B. **The Cambridge Aerospace Dictionary**. Cambridge Aerospace Series, 2004. ISBN-10: 0521841402.

SHAWCROSS, P., DAY, J. **Flightpath Teacher's Book: Aviation English for Pilots and ATCOs**. 224 pg, Publisher: Cambridge University Press; Tch ed., 2011, ISBN-10: 0521178703.

ANEXO 2



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM
MANUTENÇÃO DE AERONAVES

São Carlos

Maior/2012

3 OBJETIVO

3.1 Objetivo Geral

O Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves tem por objetivo geral propiciar ao estudante um processo formativo que o habilite como um profissional apto a produzir e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos na área de Manutenção de Aeronaves relacionados aos campos de aplicação, inspeção, manutenção, planejamento, gestão, logística, promover e aprimorar projetos e pesquisa, enquanto cidadão ético e com capacidade técnica e política.

3.2 Objetivo Específico

O Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves do IFSP campus São Carlos tem por objetivo específico:

- Formar profissionais aptos a gerenciar e realizar os processos e procedimentos de manutenção de aeronaves nas áreas de célula e grupo moto-propulsor;
- Dar condições para que os formandos possam prestar assistência tecnológica, através da adoção de novas práticas capazes de minimizar custos, obtendo-se maior eficácia nos métodos de manutenção e/ou fabricação;
- Utilizar a pesquisa científica nos processos formativos como instrumento de (re)construção do conhecimento e de transferência de tecnologia, visando à formação de profissionais aptos a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para os setores público e privado na área de Manutenção de Aeronaves;
- Oferecer práticas acadêmicas que contribuam para a formação de profissionais aptos a propor novas soluções a partir das dificuldades presentes no

16

setor de Manutenção Aeronáutica.

5 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O Tecnólogo em Manutenção de Aeronaves realiza os processos e procedimentos de manutenção de aeronaves, gerencia equipes de manutenção, materiais e equipamentos aplicados à atividade de reparos e inspeções podendo trabalhar com os motores de aviação, sistemas de hélices e rotores, grupo motopropulsor, sistemas hidráulicos e pneumáticos, célula de aeronaves, entre outros.

O tecnólogo formado deverá apresentar habilidades, competências e certificação que permitam a atuação nas áreas de CEL - Célula de Aeronaves e de GMP - Grupo Motopropulsor, a saber:

- CEL (Célula) – Compreende todos os sistemas de pressurização, ar condicionado, pneumático, sistemas hidráulicos e reparos, permitindo a operação na estrutura de aviões e helicópteros em geral, ou seja, na fuselagem da aeronave;

- GMP (Grupo Motopropulsor) – Compreende todos os tipos de motores de aviação geral (convencional ou a reação), os sistemas de hélices e rotores, e os subsistemas do grupo moto-propulsor.

O Tecnólogo em Manutenção de Aeronaves estará apto a executar as seguintes atividades:

1. Realizar manutenção preventiva e corretiva em aeronaves;
2. Reparar motores convencionais e a reação, sistemas de hélice e rotores de helicópteros, estruturas de aeronaves;

17

3. Realizar manutenção de sistemas elétricos, de trem de pouso, hidráulicos, de combustível, de comandos de voo, do interior de aeronaves e outros sistemas como os de ar-condicionado, oxigênio e pressurização, reparos na estrutura de aviões e helicópteros em geral bem como na fuselagem da aeronave;
4. Gerenciar as atividades realizadas em hangares, conforme manuais de procedimentos estabelecidos pelos fabricantes, bem como normas e procedimentos de segurança estabelecidos pelos regulamentos das autoridades da aviação.

6.1 Estrutura curricular

(Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008)											Carga horária do curso com estágio	
ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA											2880	
(Base Legal: Lei 9394/96 e Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002)												
Decreto 5154 de 23/07/2004												
TECNÓLOGO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES											Nº de semanas	
											18	
COMPONENTES CURRICULARES	cod. Sem/	cod. Disciplinas	Teoria/ Prática	Nº profº	Módulos - aulas/semana						Total de aulas no Módulo	Total de horas no Módulo
					1*	2*	3*	4*	5*	6*		
Módulo I												
Cálculo Diferencial e Integral		CDIA1	T	1	5						90	75
Introdução à Manutenção de Aeronaves		IMAA1	T	2	5						90	75
Física Aplicada - Mecânica		FAMA1	T/P	1	4						72	60
Desenho Técnico de Aeronaves		DTAA1	T/P	1	4						72	60
Comunicação e Emprego		CMEA1	T	1	2						36	30
Informática Aplicada		INFA1	T/P	1	4						72	60
Geometria Analítica e Álgebra Linear		GALA1	T	1	4						72	60
Inglês Instrumental I		IGTA1	T	1	2						36	30
				TOTAL	30						540	450
Módulo II												
Eletrônica		ELEA2	T/P	1		4					72	60
Ciência dos Materiais		CMAA2	T/P	1		4					72	60
Fenômenos de Transporte		FNIA2	T/P	1		4					72	60
Materiais Aeronáuticos e Elementos de Máquinas		MAEA2	T	1		5					90	75
Metrologia e Fabricação Mecânica		MFMA2	T/P	2		4					72	60
Aerodinâmica e Cargas		AECA2	T/P	1		3					54	45
Eleticidade e Eletromagnetismo		EELA2	T/P	1		4					72	60
Inglês Instrumental II		IGTA2	T	1		2					36	30
				TOTAL	30						540	450
Certificação de conclusão do Nível Básico – Conforme solicitação da ANAC para Homologação do Curso												
Módulo III												
Estrutura de Aeronaves		EALA3	T/P	1			5				90	75
Inglês Instrumental III		IGTA3	T	1			2				36	30
Procedimento de Pista, Montagem e Alinhamento.		PPMA3	T/P	1			3				54	45
Sistemas de Proteção e Inspeção de Aeronaves		SPLA3	T/P	1			4				72	60
Reparos Estruturais		RESA3	T/P	1			6				108	90
Sistemas Pneumáticos, Ar-Condicionado e oxigênio.		SPOA3	T/P	1			5				90	75
				TOTAL	25						450	375
Módulo IV												
Sistemas Hidráulicos e de Trem de Pouso		SHTA4	T/P	1				5			90	75
Sistemas Elétricos de Aeronaves		SEAA4	T/P	1				4			72	60
Motores Aeronáuticos I		MAIA4	T	1				4			72	60
Inglês Instrumental IV		IGTA4	T	1				2			36	30
Instrumentos de Aeronaves		IAEA4	T/P	1				6			108	90
Processos de Produção de Materiais e Soldagem		PPSA4	T/P	1				4			72	60
				TOTAL	25						450	375

Certificação Intermediária em Celula											
Módulo V											
Sistemas de Combustível	SCOA5	T/P	1						5	90	75
Sistemas de Partida e Ignição de Motores	SPLA5	T/P	1						6	108	90
Gestão Empresarial e de Qualidade	GEQA5	T	1						3	54	45
Motores Aeronáuticos II	MA2A5	T/P	2						6	108	90
Tópicos especiais em Manutenção de Aeronaves I	TM1A5	T/P	1						2	36	30
Metodologia de Pesquisa Científica e Tecnológica	MPCA5	T	1						2	36	30
Projeto Integrador em Manutenção de Aeronaves I	PM1A5	P	1						1	18	15
TOTAL									25	450	375
Módulo VI											
Manutenção de Helicópteros	MAHA6	T/P	1						4	72	60
Motores Aeronáuticos III	MA3A6	T/P	1						5	90	75
Gestão da Manutenção e Suprimentos	GMSA6	T	1						4	72	60
Sistemas de Proteção e Inspeção de Motores	SPMA6	T	1						4	72	60
Sistemas de Lubrificação e de Refrigeração de Motores	SLRA6	T/P	1						4	72	60
Tópicos especiais em Manutenção de Aeronaves II	TM2A6	T/P	1						3	54	45
Projeto Integrador em Manutenção de Aeronaves II	PM2A6	P	1						1	18	15
TOTAL									25	450	375
Certificação Intermediária em Motores (GMP)											
ATIVIDADES COMPLEMENTARES										144	120
TOTAL ACUMULADO DE HORAS										2880	2520
ESTÁGIO SUPERVISIONADO										432	360
Diploma de Nível Superior de Tecnólogo em Manutenção de Aeronaves											
Obs: 1) 1 aula tem duração de 50 minutos											
2) O estágio Curricular obrigatório só poderá ser realizado a partir do 2º módulo concluído.											
3) A conclusão dos módulos I e II garante uma certificação de conclusão do nível básico. A conclusão dos módulos I, II, III e IV, garante uma certificação Intermediária em Célula. A conclusão dos módulos I, II, III e IV, V e VI, garante uma certificação Intermediária em Motores.											
4) A conclusão de todos os módulos, a realização do estágio, das atividades complementares, do trabalho de conclusão de curso e a aprovação em testes específicos conduzidos e/ou regulamentados pela ANAC, confere a habilitação profissional de TECNÓLOGO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES.											