UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA CAMILA BEDIN

**Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e
formação docente: articulações, rumos e possibilidades**

São Paulo
2017

Maria Camila Bedin

**Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e
formação docente: articulações, rumos e possibilidades**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e
Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María
Eres Fernández.

**São Paulo
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.136
B412e	Bedin, Maria Camila Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades / Maria Camila Bedin; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2017. 248 p.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem, Educação e Psicologia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Língua Espanhola (Estudo e ensino) 2. Ensino Profissional e Técnico 3. Formação de professores I. Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.
-

BEDIN, Maria Camila. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos aqueles que encontram
“uma pedra no meio do caminho”,
a recolhem e constroem castelos de saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Reconhecer. Gratular. Esse é meu papel principal nesta peça. Abrem-se as cortinas. Vejo vocês de perto. Meu coração dispara e minha voz emudece. É o primeiro ato que vai começar. Os atores já ocupam seus lugares no palco.

Há, no nosso elenco, cidadãos de alta estirpe, cuja presença nos honra demasiado e é importantíssima para que o espetáculo se consagre. São doutores renomados e dedicam sua vida a ensinar o próximo. Amam o que fazem. Acreditam em um mundo melhor e compartilham esse sonho com a gente. Emprestam seus binóculos para que possamos ver com maior precisão os detalhes da vida. Que bom que vocês vieram mestres: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pela disponibilidade em ler meus escritos e me mostrar – com muita delicadeza – o caminho das flores. Às duas madrinhas da vida, Profa. Dra. Maria Inês Ghilardi Lucena e Profa. Dra. Elisa Guimarães, que com seu carinho e sapiência me adotaram nessa trajetória de livros e lágrimas, cafés e sorrisos, meu agradecimento. Ao Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior, por aceitar olhar nossa história através dos nossos olhos e acreditar em finais felizes, expressei meu reconhecimento. Às atrizes da trupe, Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Profa. Dra. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, por estenderem sua mão e me permitirem pisar nesse palco tão sonhado, minha saudação. Aos Profs. Drs. Émerson de Pietri, Sandra Denise Gasparini-Bastos e Juan Jorge Fernández Marrero por comporem esse elenco tão especial de atores consagrados e que nos fazem acreditar, cada dia mais, que cada espetáculo que se encerra é um novo horizonte que desponta, minha ovação. Sem a participação de vocês a peça não teria força que, espero, venha a ter.

A plateia está repleta de pessoas que vieram de longe para prestigiar esta trupe. Olhem só quantas pessoas ainda consigo ver. São aqueles que compraram todos os ingressos antecipados, pois acreditaram que nossa peça teria sucesso. Agradeço-lhes, incomensuravelmente, por essa confiança no nosso trabalho. Sem o apoio de vocês e o desprendimento de seus “lugares”, esta estreia não teria sido possível.

Agora olho ao meu lado e a vejo, nossa diretora, nos avisando que a primeira campanha já soou. Ainda faltam duas. Depois delas, o espetáculo começa. Na verdade, ela é o espetáculo, é o brilho que reluz a cada ato. Sem ela a arte viraria pó e nós não existiríamos. Com vocês... Profa. Dra. Gretel Eres Fernández, minha querida Gretel, a minha eterna gratidão por me permitir ser dirigida por você! Por acreditar nesta atriz ainda iniciante, mas que busca sempre interpretar seu melhor papel. Saibam que fiz vários testes para entrar e permanecer nesta Companhia que, aliás, sempre foi lugar de gente famosa de atores completos e de grande destaque.

Meus queridos Jefferson Januário dos Santos, Jeff para nós, e Simone Rinaldi, Mone, que sempre me fizeram sorrir e acreditar que um dia eu também seria uma atriz dessa Cia. Eu ainda sou coadjuvante, mas estou muito feliz com esta conquista.

Há muitos outros atores aos quais manifesto meu carinho e sincero apreço: vocês moram no meu coração!

Eu gosto do que faço por muitas razões mas, principalmente, porque a cada cidade em que nos apresentamos fazemos novas amizades, dessas que são para a vida toda. No ano passado, nos apresentamos em uma grande metrópole e conheci uma “anja” que me emprestou suas asas macias e seu olhar melífluo para eu poder alçar novos voos. O nome dela é Roberta Amendola, Rô, a menina que caiu do céu.

Acabei de ouvir a segunda campanha e a Gretel me olhou da coxia. Acenei-lhe com a mão, querendo dizer que precisava de mais uns minutinhos, pois eu não poderia ir sem antes mandar um beijo para aqueles espectadores que estão sentados do lado esquerdo da plateia: minha família e meus amigos queridos, que são parte dela também e sempre nos prestigiam! Obrigada por terem vindo e por compreenderem nossa ausência nos últimos carnavais. O sonho se tornou realidade e estamos aqui, neste palco onde ele se torna realidade. Mãe e pai, meus amores, meus fãs de carteirinha, quantas lágrimas e sorrisos compartilhamos juntos.

Outros atores, com importantes papéis, se unem a esta apresentação: Luke, Channel e Tom, meus “bebês”, com seu amor incondicional; vovó Antonietta, estrelinha lá no céu, com sua luz nos iluminando; Dani, mana de alma, parceira, companheira. Também estão aqui a flor que tem o perfume mais inebriante do meu jardim, Ana Helena, uma pequena diva que tomou conta do meu coração; a carinhosa Juliana, Jú, e os felinos que tanto amamos; as queridas Martita e Regiane e o doce Fabricio, cujo acervo literário compartilhado foi de muita valia.

Ao Bê, por me ensinar que somos “poeira de estrelas diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo”.

A todos que acompanham nossas atuações, seja para rir ou chorar. Amo vocês!

Escutem! Eis o som da última campainha. As luzes se apagam para entrada em cena. Eu respiro fundo. É a minha estreia nessa trupe famosa. Meus olhos sorriem. Meu coração transborda amor. O espetáculo já vai começar.

“[...] para pensarmos em política de formação de professores é imprescindível que se estabeleça uma clara e consciente política de ensino de línguas estrangeiras. [...] só podemos definir o perfil dos professores que desejamos – e precisamos – se antes soubermos o que se espera deles” (ERES FERNÁNDEZ, 2013, p. 140).

RESUMO

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A formação de docentes de línguas estrangeiras (LE) já foi tema de muitos estudos, livros, capítulos e artigos. Porém, tratar da formação desses profissionais no concernente ao ensino de espanhol¹ para fins específicos ainda é palco para poucos atores. No intuito de fazer parte desse seleto elenco e impulsionadas pela nossa prática nos cursos superiores de tecnologia, propusemo-nos investigar essa realidade. Nosso interesse centrou-se na formação e atuação dos professores de espanhol que trabalham no ensino superior tecnológico, em uma instituição pública no estado de São Paulo, nos cursos de Eventos, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo e Secretariado. Tratamos, assim, de conhecer a formação e desempenho desses professores em sala de aula para verificar as relações, consistências e eventuais inconsistências entre concepções, princípios teóricos e metodológicos adotados no tocante ao ensino de línguas para fins específicos – Elfe – e sua implementação em sala de aula. Buscamos, ainda, apurar se a escassez de disciplinas e/ou discussões em cursos de graduação assim como de linhas de pesquisa que contemplem temas atinentes a esse ensino nos programas de pós-graduação no Brasil contribui para o surgimento e consolidação de uma lacuna na formação e o quanto isso influencia ou dificulta sua prática nesse contexto. Nosso estudo revelou haver um despreparo dos professores de espanhol no campo de Elfe, o qual inferimos ser reflexo da mencionada lacuna em sua formação. Nossa trajetória investigativa sobre o ensino nessa área pautou-se nos escritos de Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991), Swales (1988), Almeida Filho (2014 e 2016), Celani (1981, 2009) e Ramos (2001, 2004, 200 e 2012). Em relação à análise de necessidades baseamo-nos igualmente em Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), mas também consideramos os trabalhos de Long (2005) e Widdowson (1978). Sobre as questões atinentes aos conceitos de abordagem, método, metodologia e técnicas nos apoiamos em estudos de especialistas como Almeida Filho (2010, 2012 e 2014), Anthony (1963) e Prabhu (1990). Este trabalho, de cunho qualitativo, configura-se como estudo de

¹ Esclarecemos que grafamos o mencionado vocábulo com letra minúscula sempre que aludimos à língua. Quando a referência incide na disciplina, optamos por grafá-lo com letra maiúscula.

caso e a coleta de dados valeu-se de dois instrumentos: observações de aulas e realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e docentes de língua espanhola. Dada a lacuna detectada na formação dos docentes investigados, confirmamos nossa hipótese de ela estar atrelada ao escasso oferecimento de linhas de pesquisa na área de línguas para fins específicos – LinFE – nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e a carência de discussões e de disciplinas nos cursos de Licenciatura em *Letras*. As discussões e reflexões realizadas permitiram-nos apresentar contribuições tanto para o âmbito acadêmico e profissional quanto para a formação docente e ensinamos fortemente que esta investigação abra novos caminhos aos professores de LEs que pretendem iniciar e/ou aperfeiçoar seu conhecimento no campo do ensino de LinFE, promovendo articulações, definindo rumos e sinalizando possibilidades para o desenvolvimento dessa área no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de espanhol para fins específicos. Ensino superior tecnológico. Formação de professores de espanhol. LinFE. Elfe.

BEDIN, M. C. Spanish for specific purposes in the technological higher education and teacher training: connections, directions and possibilities. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

Training of foreign language teachers has already been the subject of many studies, books, chapters and articles. However, dealing with the training of these professionals regarding Spanish for specific purposes teaching is still a stage for a few actors. In order to be part of this select cast and driven by our practice with the teaching of this language in higher education technology courses, we aimed to investigate this reality. Our interest was focused on the training and practice of Spanish teachers from technological higher education at a public college in São Paulo state, in the courses of Events, Human Resources Management, Secretariat and Tourism Management. Thus, we sought to know about the formation and classroom performance of these teachers in order to check the relations, consistencies and eventual inconsistencies between conceptions and theoretical and methodological principles adopted in the teaching of languages for specific purposes - Elfe - and its implementation in classroom. We also attempted to ascertain whether the shortage of courses and / or discussions in undergraduate programs as well as the lack of research lines involving subjects related to this teaching in the graduate programs in Brazil contributes to the emergence and consolidation of a gap in the training of foreign language teachers working in these areas and how much this influences or hinders their practice in this context. This study revealed that there is a lack of preparation of Spanish teachers in the Elfe field, which we inferred to be a reflection of the aforementioned gap in their formation. Our investigative course on the teaching of LSP (Language for Specific Purposes) was based on the writings of Dudley-Evans and St. John (1998), Hutchinson and Waters (1987), Robinson (1991) and Swales (1988). In relation to the needs analysis we are also based on Dudley-Evans and St. John (1998), Hutchinson and Waters (1987), but we also consider the works of Long (2005) and Widdowson (1978). Regarding the issues related to the concepts of approach, method, methodology and techniques, we take as supporting studies the works of experts such as Almeida Filho (2010, 2012 and 2014), Anthony (1963) and Prabhu (1990). This qualitative research sets to be a case study and its data collection was based on two instruments: class observations and semistructured interviews with directors, coordinators and Spanish-speaking teachers of the investigated

Higher Education College. Due to the failure detected in the training of the investigated teachers, we confirm our hypothesis in which it is linked to the scarce provision of research lines in the area of LSP in graduate courses in Brazilian universities. The performed discussions and considerations allowed to present contributions both for the academic and professional scope as well as for the teacher training. We strongly encourage this research to open new paths for foreign language teachers who intend to initiate or improve their knowledge in the field of LSP teaching, articulating, directing and signaling possibilities for the development of this area in Brazil.

Keywords: Spanish for specific purposes. Technological higher education. Training of Spanish teachers. LSP.

RESUMEN

BEDIN, M. C. **Español con fines específicos en la enseñanza superior tecnológica y formación docente: articulaciones, sendas y posibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

La formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) ha sido objeto de muchos estudios, libros, capítulos y artículos. Sin embargo, tratar de la formación de esos profesionales en cuanto a la enseñanza de español con fines específicos (EFE) es escenario para unos pocos actores. Con el fin de componer este selecto reparto y guiadas por nuestra práctica en la educación superior tecnológica, nos propusimos investigar esa realidad. Nuestro interés se centró en la formación y práctica de los profesores de español que trabajan en ese segmento en una institución pública de São Paulo, en los cursos de Eventos, Gestión de Recursos Humanos, Gestión de Turismo y Secretariado. Tratamos de conocer su formación y actuación en el salón de clases con el fin de averiguar las relaciones, consistencias y eventuales inconsistencias entre concepciones y principios teóricos y metodológicos adoptados con respecto a la enseñanza de EFE y su aplicación en el aula. Además, buscamos determinar si la escasez de asignaturas y/o discusiones en las carreras de Filología, así como líneas de investigación que aborden temas relativos a esa enseñanza en los programas de postgrado en Brasil contribuyen para la aparición y consolidación de una laguna en la formación y cuánto esto influye o dificulta su práctica en dicho contexto. Nuestro estudio reveló la poca preparación de los docentes en el campo de Elfe – Enseñanza de Lenguas con Fines Específicos, que inferimos refleja el mencionado vacío en su formación. Nuestra trayectoria investigativa sobre esa temática se basa en los escritos de Dudley-Evans y St. John (1998), Hutchinson y Waters (1987), Robinson (1991) y Swales (1988), Almeida Filho (2014 e 2016), Celani (1981, 2009) e Ramos (2001, 2004, 200 e 2012). Respecto al análisis de necesidades también seguimos Dudley-Evans y St. John (1998), Hutchinson y Waters (1987), pero asimismo consideramos las investigaciones de Long (2005) y Widdowson (1978). Sobre los conceptos de abordaje, método, metodología y técnicas nos apoyamos en los estudios de expertos como Almeida Filho (2010, 2012 y 2014), Anthony (1963) y Prabhu (1990). Este trabajo, de naturaleza cualitativa, es un estudio de caso y empleó dos instrumentos en la recolección de datos: observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas con

directores, coordinadores y profesores de español. Considerando la laguna detectada en la formación de esos docentes, confirmamos nuestra hipótesis de que ella se vincula a la escasa oferta de líneas de investigación en el área de español con fines específicos – EFE – en cursos de postgrado en las universidades brasileñas y a su reducida presencia en los cursos de pregrado. Las discusiones y reflexiones realizadas se plasman en contribuciones para el ambiente académico, profesional y para la formación docente. Ansiamos que esta investigación abra nuevos caminos a los profesores de LEs que desean iniciar y/o perfeccionar sus conocimientos en el campo de la enseñanza de EFE, fomentando articulaciones, determinando direcciones y señalando posibilidades para el desarrollo de esa área en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza de español con fines específicos. Educación superior tecnológica. Formación de profesores de español. EFE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões para o desenvolvimento do inglês para fins específicos.....	66
Figura 2 – Cadeia hierárquica de conceitos sobre ensino de línguas	81
Figura 3 – Divisões de ESP nos Estados Unidos	92
Figura 4 – O que a análise de necessidades estabelece	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O ensino de línguas nas escolas secundárias no Império e na República, até 1931	34
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Presença do Espanhol nas IES pesquisadas (2017)	153
Gráfico 2 –	Presença do Espanhol nos cursos (2017)	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Características dos cursos de línguas para fins gerais e para fins específicos	90
Quadro 2 –	Junção do modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem	99
Quadro 3 –	Parâmetros seleccionados para a pesquisa de campo	104
Quadro 4 –	O espanhol nos cursos da IES pesquisada	105
Quadro 5 –	Os participantes da pesquisa	106
Quadro 6 –	Total de aulas de espanhol assistidas por curso	107
Quadro 7 –	Oferecimento das disciplinas de Espanhol na IES pesquisada em 2008	110
Quadro 8 –	Oferecimento das disciplinas de Espanhol nas IES pesquisadas em 2017	112
Quadro 9 –	Categorias do roteiro para entrevista semiestruturada com diretores e coordenadores da IES pesquisada	122
Quadro 10 –	Categorias do roteiro para entrevista semiestruturada com professores de espanhol da IES pesquisada	123
Quadro 11 –	Cursos com Espanhol (2017)	154
Quadro 12 –	Fatos e Mitos do Instrumental	177
Quadro 13 –	Disciplinas de Espanhol nos Cursos da F1	184
Quadro 14 –	Disciplinas de Espanhol no Curso da F2	188
Quadro 15 –	Distribuição das unidades dos livros didáticos adotados na F2	189
Quadro 16 –	Disciplinas de Espanhol no Curso da F3	192
Quadro 17 –	Distribuição das unidades dos livros didáticos adotados na F4	200
Quadro 18 –	Disciplinas de Espanhol no Curso da F5	201
Quadro 19 –	Disciplinas de Espanhol no Curso da F6	204
Quadro 20 –	Definição dos cenários de usos da língua-alvo pelo professor de língua numa perspectiva Elfe	209

Quadro 21 – Usos da L-alvo em cenários externos	210
Quadro 22 – Usos da L-alvo em cenários externos para avanço profissional	210
Quadro 23 – Usos da L-alvo em sala	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AN	Análise de Necessidades
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Coordenador A
CB	Coordenador B
CC	Coordenador C
CD	Coordenador D
CE	Coordenador E
CF	Coordenador F
CG	Coordenador G
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEL	Centros de Estudos de Línguas
DA	Diretor A
DB	Diretor B
DC	Diretor C
DD	Diretor D
DE	Diretor E
DF	Diretor F
EFE	Espanhol para fins Específicos
Elfe	Ensino de Línguas para Fins Específicos
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
F1	Faculdade 1
F2	Faculdade 2
F3	Faculdade 3
F4	Faculdade 4
F5	Faculdade 5
F6	Faculdade 6
IES	Instituição de Ensino Superior
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LinFE	Línguas para Fins Específicos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PA	Professor A
PB	Professor B
PC	Professor C
PD	Professor D
PE	Professor E
PF	Professor F
PG	Professor G
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
 CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA	 32
1.1 A PEDRA FUNDAMENTAL: ONDE TUDO COMEÇOU	32
1.2 NO MEIO DO CAMINHO SURGE O ESPANHOL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	36
1.2.1 As leis de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino de línguas estrangeiras: onde fica o espanhol?	39
1.2.2 Os parâmetros curriculares nacionais	46
1.3 PARA ONDE? A “LEI DO ESPANHOL” E SEUS DESDOBRAMENTOS	52
1.3.1 As orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de espanhol	56
1.3.2 A base nacional comum curricular	59
 CAPÍTULO 2 – LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	 63
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: ORIGENS	63
2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	72
2.2.1 Características do ensino línguas para fins específicos	74
2.2.2 Tipos de cursos de línguas para fins específicos	91
2.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES: “A PEDRA ANGULAR”	93
2.3.1 Algumas definições sobre análise de necessidades	95
2.3.2 Análise da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem	96

CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE UMA REALIDADE EM FORMAÇÃO 101

3.1	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZANDO AS “PEDRAS”	103
3.2	A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO	108
3.2.1	As aulas de espanhol nos cursos superiores de tecnologia	109
3.3	OS CURSOS ANALISADOS	113
3.3.1	O curso de Eventos	113
3.3.2	O curso de Gestão em Recursos Humanos	115
3.3.3	O curso de Gestão em Turismo	116
3.3.4	O curso de Secretariado	117
3.4	AS ENTREVISTAS	119
3.4.1	Os diretores	126
3.4.2	Os coordenadores	139
3.4.3	Os professores de espanhol	158

CAPÍTULO 4 – AS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: UM CASO ESPECÍFICO? 180

4.1	OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE ESPANHOL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	183
4.1.1	A prática docente na F1	184
4.1.2	A prática docente na F2.....	187
4.1.3	A prática docente na F3.....	192
4.1.4	A prática docente na F4.....	199
4.1.5	A prática docente na F5.....	201
4.1.6	A prática docente na F6.....	204

	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	223
	ANEXOS	235
	APÊNDICES	239

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de línguas estrangeiras (LEs), de modo geral, é um tema bastante recorrente nos estudos e publicações da área. Entretanto, tratar da formação desses docentes no tocante ao ensino de línguas para fins específicos (Elfe) é um assunto cujas pesquisas, discussões e reflexões são embrionárias no Brasil, e quando referidas exclusivamente à língua espanhola são mais incipientes ainda. Esse cenário bem como a nossa prática com o ensino de espanhol nos cursos superiores de tecnologia foram o estímulo para delinear as primeiras linhas de um projeto investigativo que voltasse o olhar para essa realidade: ensinar uma língua, no nosso caso o espanhol, com propósitos direcionados ao atendimento das necessidades de estudantes de graduação tecnológica.

Nossa história na instituição de ensino superior (IES) estadual pública iniciou-se em 2008 quando ministramos aulas de espanhol para alunos de cursos superiores de tecnologia em *Produção Têxtil*, *Gestão Empresarial* e *Logística*. Em meados de outubro daquele ano a instituição iniciou um processo de reestruturação curricular. Dentre as várias modificações propostas figuravam a unificação das ementas das disciplinas de espanhol e de inglês, o aumento da carga horária e ajustes pertinentes aos referenciais teóricos e bibliográficos que passariam a vigorar nos anos seguintes. Tais alterações afetaram os dois idiomas de presença mais significativa nas grades curriculares dos cursos de tecnologia: o inglês e o espanhol. Paralelamente, foram criadas duas coordenadorias, uma para cada idioma arrolado, sendo que eu fui designada responsável por esta última.

Com o objetivo de viabilizar a implementação do mencionado projeto de reestruturação, ambas as equipes promoveram discussões com os docentes de LEs a fim de adequar as propostas de ensino de idiomas às exigências do mercado de trabalho, que requeria profissionais qualificados na sua área de atuação e, além disso, que demonstrassem domínio de outras línguas.

Essas novas demandas implicaram não somente o aumento da carga horária, mas também uma alteração na perspectiva de ensino: de leitura e interpretação de textos para a comunicação oral e escrita. Tal avanço foi muito importante para nós, professores, pois nos permitiu (re)pensar os propósitos da nossa prática no referido contexto educativo. Evidenciou-se, assim, a necessidade de delinear percursos metodológicos que viabilizassem as mudanças no modo de conceber e trabalhar com as línguas estrangeiras em questão.

Diante desse panorama, o ensino de línguas para fins específicos começou a ganhar destaque na instituição. Para muitos de nós a modalidade que se nos apresentava constituía uma novidade e, em consequência, gerou ansiedade, insegurança e algum receio. Logicamente, se o foco das aulas estava tomando outros rumos – o que foi muito acertado – os professores também teriam de remodelar suas aulas, não apenas substituindo os materiais didáticos, mas voltando seu olhar para a totalidade do processo, ou seja, reavaliando princípios, abordagens, métodos, técnicas e procedimentos.

A mudança de paradigma metodológico levou, assim, a uma reconfiguração complexa dos planos curriculares e, também, à adoção de livros didáticos mais adequados aos objetivos estabelecidos. Como os materiais escolhidos não atendiam plenamente às necessidades de cada curso e de cada profissão, os docentes se viram compelidos a realizar diversos ajustes a fim de que tais livros se tornassem auxiliares efetivos do processo de ensino e aprendizagem.

As reformulações implementadas na instituição permitiram vislumbrar uma questão mais ampla e, de certa forma, explicativa das dificuldades enfrentadas: a formação dos professores. Constatou-se que os princípios norteadores das aulas de línguas para fins específicos (LinFE) não eram dominados satisfatoriamente por eles.

Esse conjunto de fatores nos impulsionou a desenvolver esta pesquisa, posto que nós também carecíamos de conhecimentos profundos nessa área, pois nossa formação em *Letras* bem como nossos estudos pós-graduados não nos proporcionaram a necessária preparação para atuar nesse contexto de ensino.

Com vistas, portanto, a aprimorarmos nossa formação e nossa atuação profissional, empreendemos esforços para responder à seguinte pergunta norteadora de nossa investigação: a lacuna na formação dos docentes de LE influencia (ou dificulta) sua prática no que tange ao ensino de línguas para fins específicos? Para tanto, partimos da hipótese de que a escassez de disciplinas e discussões sobre LinFE nos cursos de Licenciatura em *Letras* bem como a carência de linhas de pesquisa que contemplem temas atinentes ao Elfe nos programas de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) no Brasil contribui para o surgimento e consolidação dessa lacuna na formação dos docentes de LEs que atuam em tais contextos de ensino.

Diante do exposto e pelas razões aludidas, nossa investigação teve como metas:

- Conhecer a formação inicial e continuada dos professores de espanhol de seis unidades da IES pesquisada que atuam em quatro cursos superiores de tecnologia selecionados para esta investigação, para determinar a influência (ou dificuldade) dessa preparação sobre sua prática docente.
- Investigar se uma dada situação concreta apresenta, nas materialidades em que é flagrada, uma constância ou harmonia “élfica”.
- Identificar os métodos e as técnicas de ensino utilizados nas aulas bem como a perspectiva de abordagem que os fundamenta.
- Oferecer sugestões de aperfeiçoamento profissional com vistas à melhoria da qualidade da formação e, conseqüentemente, do ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos.

Esclarecemos que a adjetivação “élfico/a”, derivada de “Elfe” – Ensino de Línguas para Fins Específicos –, foi alcunhada por Almeida Filho, conforme consta em artigo publicado em 17 de setembro de 2014².

Assim sendo, nosso trabalho constitui-se num estudo de caso coletivo, uma vez que investigamos diversos deles, isto é, cada curso superior tecnológico escolhido configura-se em uma nova situação pesquisada e nos permite retratar “[...] uma situação, com o propósito de descrevê-la e compreendê-la em sua plenitude” (ERES FERNÁNDEZ; VIEIRA; CALLEGARI, 2008, p.77)³.

Sob esse panorama analisamos de que forma os professores de espanhol que colaboraram com a nossa pesquisa atuam em suas aulas, de qual método de ensino se valem, atrelado a qual metodologia, coligados a que abordagem, como planejam as aulas e que materiais utilizam para o desenvolvimento de sua disciplina com seus alunos. Nosso campo de trabalho procurou, assim, investigar a formação e a prática dos professores de espanhol que atuam no ensino superior tecnológico da IES pública estadual selecionada.

As informações coletadas – teóricas e práticas detalhadas no Capítulo 3 – bem como as discussões e análises realizadas durante o desenvolvimento de nosso estudo foram organizadas em quatro Capítulos, conforme delineado a seguir.

² Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>>. Acesso em: 06 set. 2016.

³ Tradução livre nossa. No original: “[...] una situación, con el propósito de describirla y comprenderla en su plenitud”.

No primeiro Capítulo – O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva diacrônica – ressaltamos a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no nosso país, perpassando pela inclusão da disciplina de espanhol nos currículos escolares brasileiros desde seu primeiro indício até os dias atuais. Dessa maneira, podemos situar nosso leitor política e historicamente nesse campo de estudo.

Entendemos, ademais, que os avanços que o ensino de espanhol alcançou no Brasil desde o século XIX com o aporte de alguns documentos legais que respaldaram essa inclusão e com as diferentes atitudes em prol do espanhol, como o papel das associações de professores, a importância de iniciativas oficiais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE⁴ e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁵, a inclusão do espanhol no Enem, entre outras ações, contribuíram para que o idioma se mantivesse vivo nos currículos das escolas. Além disso, esse panorama histórico nos permite refletir e entender um pouco mais em relação ao progresso da profissão de professor no nosso país (ALMEIDA FILHO, 2003).

No segundo Capítulo – Línguas para fins específicos: perspectivas teóricas – detivemo-nos em evidenciar a trajetória do Elfe considerando seus registros iniciais no século XVI (SWALES, 1988), e seguindo até sua inclusão em cursos oferecidos no Brasil no final da década de 70. Ademais, discorremos sobre a terminologia atinente a essa área de estudo e destacamos seus aspectos principais.

Em relação ao ensino de línguas para fins específicos pautamo-nos, principalmente, nos escritos de Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Swales (1988). No tocante à análise de necessidades, baseamo-nos igualmente em Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), além de apoiar-nos nos trabalhos de Long (2005) e Widdowson (1978).

Ainda nesse Capítulo, no que tange às questões atinentes aos conceitos de abordagem, método, metodologia e técnicas, tomamos como base os estudos de Almeida Filho (2010, 2012 e 2014), Anthony (1963) e Prabhu (1990).

Entendemos que esse aporte teórico sobre LinFE e seu ensino é de grande valia aos profissionais da área – dada a lacuna detectada em sua formação nesse contexto como

⁴ “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2017).

⁵ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2017).

evidenciaram os dados coletados e as análises realizadas –, pois no texto encontram-se sintetizadas as principais ideias sobre esse universo de ensino e promovem-se reflexões acerca dele.

No Capítulo seguinte – Um olhar sobre uma realidade em formação – apresentamos a descrição metodológica de nosso trabalho, evidenciando os cursos superiores de tecnologia pesquisados e os colaboradores envolvidos: diretores das unidades selecionadas, coordenadores de cursos e docentes de espanhol.

Em relação à coleta de dados, valemo-nos de entrevistas (semiestruturadas) realizadas com os colaboradores mencionados e de observações de campo, isto é, acompanhamos as aulas de espanhol ministradas em quatro cursos superiores de tecnologia – *Eventos*, *Gestão de Turismo*, *Secretariado* e *Gestão de Recursos Humanos* – atrelados aos Eixos Tecnológicos constantes do **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (BRASIL, 2016b). Assim, os dois primeiros cursos inserem-se no Eixo de *Hospitalidade e Lazer* e os dois últimos no de *Gestão e Negócios*. Selecionamos, para tanto, seis unidades da IES pesquisada distribuídas tanto na região metropolitana de São Paulo quanto no interior e na capital paulista.

No concernente às observações de campo, pretendemos, dentre outras questões, verificar a atuação desse profissional e averiguar se nas materialidades flagradas havia uma constância ou harmonia “élfica”. Já no que tange às entrevistas, tencionamos obter informações pontuais de todos os sujeitos envolvidos. Assim, dos professores foi importante saber, por exemplo, qual é sua formação inicial e continuada, sua experiência profissional na área de ensino de LinFE e o quanto a lacuna em sua formação (mencionada por todos eles) influenciou (ou dificultou) sua prática em relação ao Elfe. Especialmente dos diretores e coordenadores buscamos identificar seu ponto de vista sobre a pertinência (ou não) da disciplina de espanhol inserida nos cursos superiores de sua unidade, além de solicitar-lhes que indicassem o quanto consideravam necessário o aprendizado desse idioma para a área de atuação dos profissionais que formavam.

Os dados coletados com todos os colaboradores foram analisados qualitativamente uma vez que tínhamos como propósito obter uma visão panorâmica e, ao mesmo tempo, de situações específicas de ensino que nos permitissem não só conhecer a realidade de atuação e formação desses profissionais como, também, contribuir, de certa forma, para a reflexão sobre o ensino de línguas com fins específicos.

No quarto Capítulo - As aulas de espanhol no ensino superior tecnológico: um caso específico? – apoiando-nos nos estudos teóricos selecionados e nos dados e

depoimentos recolhidos com os sujeitos da pesquisa, promovemos análises e discussões acerca do conjunto de informações obtido. Constatamos que o cenário encontrado nas unidades da IES analisada está em consonância com a nossa hipótese inicial que destaca que a lacuna na formação do professor de LE no tocante ao seu preparo para atuar em âmbitos de ensino de LinFE é reflexo da ausência – total ou ao menos bastante acentuada – de disciplinas e/ou discussões profundas nos cursos de graduação, assim como da escassez no oferecimento de linhas de pesquisa que contemplem temas atinentes ao Elfe nos programas de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) no Brasil. Convém mencionar, ainda, que a participação desses docentes em atividades de atualização nessa área, tais como congressos, eventos, minicursos, grupos de discussão e/ou pesquisa etc., é reduzidíssima, de modo que o hiato em sua formação se agrava. Como consequência dessas deficiências formativas as aulas que acompanhamos revelaram, por exemplo, o despreparo dos docentes em relação à organização dos temas e conteúdos atinentes ao universo laboral do curso em que atuam, posto que atividades propostas e desenvolvidas com os alunos não aludiam ao seu futuro contexto de atuação profissional. Assim sendo, reiteramos a premência de formação especializada tanto aos docentes de LEs que já ministram aulas nesses âmbitos de ensino quanto para aqueles que estão em formação.

Vale destacar, portanto, a pertinência de que os cursos de Licenciatura em LE incluam leituras, reflexões e atividades sobre o ensino com objetivos específicos, já que há, no Brasil, instituições de nível médio (Escolas Técnicas) que oferecem disciplinas de língua estrangeira nas grades de seus cursos e, assim sendo, os propósitos de seu estudo devem contemplar a futura atuação profissional dos estudantes. No concernente às instituições de ensino superior tecnológico sugerimos como iniciativa relevante a implementação de cursos de extensão ou, até mesmo, de disciplinas vinculadas a programas de pós-graduação que enfoquem as especificidades do ensino de LinFE.

Entre as várias contribuições que este trabalho oferece, seja no âmbito acadêmico, profissional ou na formação de professores, destacam-se – entre outras – o aporte teórico sobre LinFE e seu ensino, que ensejamos funcione como uma aproximação a essa temática para os docentes que já atuam nesses contextos e, também, para aqueles que pretendem fazê-lo. Aos profissionais de outras áreas de atuação (no nosso caso, em especial, aos diretores e coordenadores entrevistados), nossa investigação se configura importante porque lhes revela as características do ensino de uma língua com fins específicos, enaltecendo que seu foco – na esfera no ensino superior tecnológico – sempre deve ser o futuro âmbito laboral dos alunos. Também é necessário destacar a pertinência

e a premência de que os tecnólogos dominem idiomas estrangeiros, já que essa é uma exigência do mercado de trabalho.

Esperamos que as articulações que estabelecemos entre os aspectos abordados, os rumos que se vislumbram para o ensino de LinFE e as possibilidades que se abrem para professores e instituições de ensino, estimulem os profissionais da área a enveredarem pelos caminhos do ensino de línguas para fins específicos, animando-se a buscar o aperfeiçoamento necessário para atuar nesse campo de estudo. Ensejamos, ainda, que essa iniciativa gere espaços para novas pesquisas na área que, como já destacamos, ainda é incipiente em nosso país.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Uma verdadeira política para o ensino de línguas nos franquearia um arrazoadado de justificativas educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos dos professores de idiomas, além de levantar os critérios com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina Língua Estrangeira.

José Carlos Paes de Almeida Filho⁶

Neste momento inicial, entendemos que traçar um panorama histórico do ensino das línguas estrangeiras (LEs) em geral e, do espanhol em especial, nas escolas brasileiras configura-se pertinente na medida em que permite verificar não somente os avanços conquistados, mas também, compreender o desenvolvimento da profissão de professor no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2003).

Para tanto, recorreremos a essas páginas da história e nos valem os documentos legais que se fizeram importantes no tocante à inclusão das LEs nos currículos das escolas, para melhor acompanharmos e discutirmos os avanços que elas conquistaram ao longo de pouco mais de dois séculos, desde sua incorporação nos programas escolares.

1.1 A PEDRA FUNDAMENTAL: ONDE TUDO COMEÇOU

Nos primórdios, quando os jesuítas fundaram os primeiros colégios no Brasil e até o início do século XIX, eram o latim e o grego as línguas estrangeiras que estavam presentes nos currículos da escola regular brasileira, ambas respaldadas pelo “humanismo clássico do *Ratio Studiorum*” (CHAGAS, 1967, p. 104), cujos estudos perpassavam da Retórica à Gramática.

Por volta de 1759, publicou-se o *Decreto do Alvará* o qual previa a desvinculação da responsabilidade do ensino, antes a cargo da Igreja e a transferia ao Estado, seguindo com a ‘catequização’ da nação. Ainda assim, os protótipos de ensino continuavam baseando-se naqueles até então utilizados (SOUZA, 2012).

⁶ Por uma política de ensino de (outras) línguas. Trab. Ling. Apl., Campinas, (37): 103-108, Jan./Jun. 2001.

Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, o Brasil, que passou de Colônia a Império e se elevou à categoria de reino⁷, deixou o liceu em último plano, pois conforme menciona Chagas (1967, p. 104), “importou-se a instituição dos ensinos profissional, militar, superior e artístico”. Destarte, apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a escola de segundo grau ganhou algum espaço, ainda que incipiente. No entanto, com o passar dos anos, a referida instituição tornou-se padrão na área de educação e um símbolo de civilidade pois, tendo sido “concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário, exerceu esse papel desde sua criação até meados do século XX” (VECHIA, 2003, p. 27). Cabe ressaltar, entretanto, que durante o Império esse nível escolar ficou – quase sempre – sob o comando de instituições particulares.

A organização curricular do Colégio Pedro II só ganhou nova estrutura em 1855 proveniente das mudanças substanciais no currículo da escola secundária, advinda das propostas do ministério Couto Ferraz, a qual ocorreu em virtude de visíveis exigências socioculturais de um Brasil pré-republicano. Nessa nova estruturação, o ensino secundário passou a ser ministrado, em sete anos, subdivididos em dois ciclos: os ‘estudos de primeira classe’, que duravam quatro anos e os ‘estudos de segunda classe’⁸, que tinham duração de três anos (CHAGAS, 1967). Essa configuração perdurou até 1900 quando se reduziu o curso secundário para seis anos.

Na proposta mencionada estava incluído no currículo do referido Colégio o estudo obrigatório de línguas estrangeiras, dentre as quais as chamadas línguas vivas e entre elas figuravam a francesa e a alemã, no rol das modernas que, segundo Chagas (1967, p. 105),

[...] ocupavam então e, pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fôsse muito clara a referência que se voltava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

No entanto, o cenário que parecia promissor para o ensino das línguas estrangeiras não perdurou muito, levando ao declive gradual o oferecimento desses idiomas no

⁷ D. João, para contornar a decisão do Congresso de Viena celebrado em 1815 que determinava o regresso das antigas monarquias europeias aos países de origem, promulga, nesse mesmo ano, uma lei que eleva o Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves.

⁸ Os de primeira classe seriam equivalentes ao ensino fundamental de hoje e os de segunda classe, equivalentes ao atual ensino médio.

currículo das escolas secundárias brasileiras, de acordo com cada nova Reforma que se apresentava, conforme se pode ver pela tabela seguinte, muito bem organizada por Chagas (1967, p. 107), da qual nos permitimos esta versão adaptada:

Tabela 1 – O ensino de línguas nas escolas secundárias no Império e na República, até 1931

Por anos de estudo									
Anos	Reformas	Línguas Clássicas			Línguas Modernas				Total
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Souza	6	2	8	4	4	---	---	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	---	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	---	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3 Op	---	---	6
1892	Fernando Lôbo	3	3	6	3	3	3	---	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	---	9
1911	Rivadavia Corrêa	2	1	3	3	3 Op	---	---	6
1915	C. Maximiliano	3	---	3	3	3 Op	---	---	6
1925	J. L. Alves – Rocha Vaz	4	---	4	3	3 Op	---	1F	6+1F
1929	Alteração desta (Rocha-Vaz)	4	---	4	3	3 Op	---	1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opcional)

Fonte: Adaptada de Chagas (1967, p. 107)

Como se pode observar, os dados apresentados na Tabela 1 revelam nitidamente a redução tanto da quantidade de idiomas ofertados, quanto da carga horária destinada ao ensino de línguas na escola secundária brasileira entre os anos de 1855 e 1929.

No tocante às línguas clássicas, o latim foi a que mais carga-horária apresentou ao longo do tempo sendo que seu oferecimento se deu durante sete anos, desde a Reforma Couto Ferraz, em 1855, até a Sousa Ramos, em 1870. Depois disso, assim como as demais, essa língua teve uma diminuição em sua duração que oscilou entre três e quatro anos. Já o grego, a partir de 1911, com a Reforma Rivadávia Corrêa, passou a ter somente um ano de estudo, quadro que se manteve apenas até 1915, culminando na Reforma C. Maximiliano, quando não foi mais oferecido.

Ainda entre altos e baixos no que se refere aos anos de estudos das línguas estrangeiras supramencionadas, nota-se que, no espaço que coube às línguas modernas, o francês manteve uma constante, isto é, em nenhum dos momentos reformistas ele foi oferecido em caráter optativo e/ou facultativo. Esse mesmo fato não se notou nas demais, em especial no italiano, o qual nunca teve *status* obrigatório. Em diversos momentos o inglês e o alemão também passaram por situação semelhante, sendo incluídos, em grande parte, como disciplinas optativas.

Chagas (1967, p. 109) comenta mais um ponto nevrálgico que se instalara: a deficiência na aprendizagem daquelas línguas tidas como obrigatórias (sobre as facultativas, sequer eram estudadas), já que “o anacronismo dos métodos se aliava a quase certeza das aprovações gratuitas”.

Contudo, ainda em meio a tantos percalços em relação ao oferecimento e ao ensino de idiomas estrangeiros na escola secundária do Brasil – até então não se registrava a inclusão do espanhol nesse segmento – podemos considerar o Pedro II, de certa maneira, como um divisor de águas entre o ensino proposto antes de 1837, o qual mantinha resquícios quinhentistas e os primeiros passos em direção a uma nova proposta que contemplava, principalmente, além dos estudos dos idiomas clássicos os dos modernos. Tal inserção abriria lugar para, mais adiante, estes últimos, em particular o espanhol, ganharem espaço (embora a passos lentos) nos currículos escolares brasileiros, respaldados pela legislação vigente. Dessa forma, o referido Colégio configurou-se num “lugar de memória do ensino de línguas no Brasil” (SOUZA, 2012, p. 1), levando-nos a considerar, ademais, que “a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra, tal como a parte se integra necessariamente no todo”. (CHAGAS, 1967, p. 103).

Conforme comentamos, até as alterações registradas na **Lei Rocha Vaz**, em 1929, o espanhol não aparecia nos currículos das escolas secundárias brasileiras. Esse quadro, entretanto, replicou-se por mais alguns anos, quando foi incluído na grade curricular em 1942, em cumprimento ao que constava na Reforma instituída pelo então Ministro Gustavo Capanema. Embora o espanhol estivesse sem qualquer espaço, nesse ínterim, as línguas modernas ocuparam lugar de destaque, juntamente com as clássicas, as quais se mantiveram por mais algum tempo em vigor, conforme delinearemos na sequência.

1.2 NO MEIO DO CAMINHO SURGE O ESPANHOL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Ao analisar os textos legais que respaldaram importantes mudanças na educação brasileira como um todo, observamos que nem sempre eles registraram alguma referência às línguas estrangeiras, mesmo que ínfima. Assim sendo, trazemos para discussão, em especial, aqueles que versaram sobre o tema.

O ano de 1931 foi o momento em que, segundo Chagas (1967), o estudo das línguas modernas começou a ganhar espaço no ensino secundário brasileiro. Porém, conforme indicamos anteriormente, as modificações no currículo desse segmento vinham acontecendo de forma substancial desde o ministério Couto Ferraz.

Esse cenário tomou novos rumos, anos depois, com a Reforma de Francisco de Campos⁹, em 1931, momento em que as línguas modernas ganharam espaço nos currículos, apesar de o latim ainda ocupar lugar de destaque entre as clássicas. Destas, ofereciam-se, na grade curricular al do latim, o grego. Em relação às modernas, eram quatro no total, sendo três delas obrigatórias (francesa, alemã e inglesa) e uma facultativa (italiana).

No entanto, logo após o Império esse cenário começou a mudar e o ponto crucial dessas alterações fincou-se exatamente no concernente à diminuição do número de anos destinados às referidas línguas (CHAGAS, 1967).

Seguindo o curso da história, o referido autor ressalta o ensino de línguas antes e depois de 1931, momento no qual acontece a Reforma Francisco de Campos, já mencionada anteriormente e que marcou o início dessa década, juntamente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pós Revolução de 30.

⁹ Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).

Segundo Chagas (1967, p. 109), “a nova Reforma se promulgou visando a soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada”. Diante desse quadro, as “línguas vivas estrangeiras” ganharam espaço, mas como já comentamos, o latim continuava – mesmo que em menor escala – com seu lugar reservado.

O mesmo autor (1967, p. 110) levanta, ademais, um dado relevante ao afirmar que “a Reforma Francisco de Campos destinou seis horas por semana (26%) ao ensino do latim e 17 (74%) ao estudo das línguas modernas”, um avanço extremamente considerável no espaço destinado ao ensino dessas línguas nos currículos das escolas secundárias brasileiras.

Passado pouco mais de uma década, iniciou-se o Ministério Capanema, apresentando uma Reforma que levou o mesmo sobrenome do ministro e entrou em vigor no ano de 1942, com o **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril (BRASIL, 1942). Nesse momento, instauraram-se mudanças significativas na educação brasileira, com a reformulação do ensino secundário, o qual ficou subdividido em dois ciclos: o primeiro, compreendia o curso ginasial, com duração de quatro anos e o segundo, oferecia duas modalidades, o clássico e o científico, ambas com duração de três anos cada.

No tocante às línguas em especial, o cenário manteve-se coerente com o último que estava em vigor, valorizando-se o ensino tanto das línguas modernas quanto das clássicas. No primeiro ciclo, o latim ocupou o espaço destas últimas e o francês e o inglês o espaço daquelas, as três oferecidas em caráter obrigatório. No segundo ciclo, o panorama se expandiu um pouco, dando lugar a mais duas línguas, o espanhol e o grego.

Sobre a inclusão do espanhol, o Ministro Gustavo Capanema salientou os motivos de sua inserção, ao afirmar ser o referido idioma

[...] uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, cuja adoção, por outro lado, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (Da “Exposição de Motivos”, que acompanhou o projeto originário da reforma de 1942, apud CHAGAS, 1967, p. 116).

Conforme mencionado, a escolha de mais uma língua moderna a ser ensinada no nível secundário (nesse caso o espanhol), além do francês e do inglês, cujo oferecimento justificava-se pela “importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem” (CHAGAS, 1967, p. 116), deveu-se ao fato de se

seguir um caminho comum à época, o qual registrava o estudo de uma língua moderna em detrimento do estudo do grego, que praticamente não chegava a ser ensinado.

Porém, como se pôde observar, o cômputo geral é bastante positivo para o ensino das línguas no referido período, momento no qual se registravam 35 horas semanais a elas, o que representava quase 20% do currículo completo. Esse quadro revelava, portanto, um aumento de 5% no oferecimento das disciplinas de línguas nos currículos das escolas secundárias brasileiras, se comparado ao que se oferecia na reforma anterior, de Francisco de Campos.

A realidade do ensino de línguas estrangeiras no momento citado teria sido bastante promissora para o Brasil atual se se tivesse conseguido mantê-las – de forma considerável – até os dias de hoje no currículo escolar. Contudo, a história nos revelou algo muito diferente ao vivenciado no período Capanema. Notadamente, apresentou-se um cenário de altos e baixos em relação ao oferecimento das LEs no equivalente aos atuais níveis fundamental e médio. Em relação ao espanhol, em especial, embora tenha sido uma das línguas modernas presentes entre 1942 e 1961 em caráter obrigatório, sua aparição foi – de certa forma – simbólica, se comparada aos demais idiomas oferecidos, o inglês e o francês, pois se destinava apenas um ano a seu estudo, fato que certamente contribuiu para seu quase desaparecimento, com a **LDB** de 1961 e retornasse à baila de discussão, depois de pouco mais de 40 anos, em 2005¹⁰, com a promulgação da **Lei nº 11.161**, também conhecida como a “**Lei do Espanhol**”, conforme tratamos na sequência.

¹⁰ Vale ressaltar, entretanto, que nesse longo intervalo de tempo, em especial a partir da década de 80, as discussões e tentativas de inclusão do espanhol eram muito recorrentes e houve várias iniciativas – lideradas por diferentes Associações de Professores de Línguas Estrangeiras (as quais defendiam o plurilinguismo, assim como boa parte dos professores universitários) em vários pontos do país – que visavam à inclusão das línguas estrangeiras nas escolas regulares. Um exemplo disso é a criação dos Celem (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) do Paraná e dos CEL (Centros de Ensino de Línguas) de São Paulo, os quais surgiram entre os anos de 1986 e 1987, respectivamente, assim como os CILs (Centros Interescolares de Línguas) criados em 1975 no Distrito Federal. O objetivo desses Centros era tanto ampliar a oferta de LE quanto atender – no caso de São Paulo – a uma promessa de campanha do então candidato a governador, Orestes Quércia, que havia se comprometido a incluir o Espanhol nas escolas do estado. Também é preciso lembrar que desde o início dos anos 80 vinham aumentando os investimentos de empresas espanholas no Brasil, em diferentes áreas. O advento do Mercosul, no início da década de 90, propiciou maior visibilidade ao espanhol ao mesmo tempo em que tornou mais evidente a necessidade de possuir bons conhecimentos desse idioma, tanto para interagir no mercado laboral, quanto para desenvolver-se de modo satisfatório nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais com os países membros do Tratado. É necessário ter em mente, ademais, que houve diversas tentativas de aprovar a inclusão do espanhol nos currículos da escola regular, mas por diferentes razões elas acabaram não se concretizando, até que a LDB de 1996 eliminou qualquer possibilidade de inseri-lo ao confirmar o texto da lei anterior, o qual determinava a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, deixando a critério da comunidade escolar a eleição do idioma a ser ofertado.

1.2.1 As leis de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino de línguas estrangeiras: onde fica o espanhol?

O panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em especial no tocante ao espanhol, conforme vimos, não se revelou muito promissor ao longo do tempo e, por vezes, foi aos extremos: a princípio foi oferecido na grade do Colégio Pedro II, entre 1919 e 1925 sendo depois esquecido até 1942, quando a Reforma Capanema o incluiu, novamente, no cenário nacional até 1961, momento em que, mais uma vez, sai de cena, com a aprovação da primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, de número 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

Conforme salienta Rodrigues (2011, p. 15), de fato “a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro não se inaugura com a aprovação da Lei nº 11.161¹¹ em 2005 e sua implementação a partir de 2010”. A título de esclarecimento, Guimarães (2014) comenta a respeito do marco inicial do ensino do espanhol no Brasil e ressalta que, equivocadamente, diversos autores registram o ano de 1919 como sendo o momento no qual o espanhol surgiu pela primeira vez no sistema educativo nacional, motivados pela admissão do primeiro professor de espanhol (Antenor Nascentes), por meio de concurso público, realizado no Colégio Pedro II.

Na realidade, segundo ele,

[...] o ensino formal da língua espanhola em instituições oficiais no Brasil começou em 1905, primeiro na Academia de Comércio do Rio de Janeiro que teve seus diplomas reconhecidos como oficiais pelo Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro e por força dessa norma legal o espanhol foi inserido em um dos dois cursos ofertados. Em seguida, na Escola de Estado Maior, instituição criada pelo Decreto nº 5.698, de 2 de outubro desse mesmo ano, e de acordo com seu Regulamento, o espanhol fazia parte do currículo (GUIMARÃES, 2014, p. 18).

No entanto, a primeira vez que se registra a inclusão do Espanhol, como disciplina obrigatória, nos currículos da escola secundária e em caráter oficial é em 1942, com a aprovação da **Lei Orgânica do Ensino Secundário**¹², a qual versa sobre as bases de organização do referido ensino, como já mencionado.

¹¹ Sobre esse tema tratamos mais adiante, ainda neste Capítulo, no item 1.3.

¹² Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942).

Sobre as línguas que comporiam esse currículo, o Cap. II – Artigo 12 – Inciso I – Línguas do documento tratava de elencar aquelas que seriam estudadas tanto no curso clássico quanto no científico, atual ensino médio. Dentre elas, figurava o espanhol no rol das modernas, cujo oferecimento estendia-se durante dois anos no curso clássico e durante um ano no curso científico.

Contudo, em 1961, com a aprovação da **LDBEN**, notamos que a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras modernas “cedeu lugar à liberdade de escolha da língua estrangeira a ser oferecida” (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 284)¹³, ou seja, o oferecimento das LEs, não só deixa de ser obrigatório, como acaba perdendo seu espaço, a nosso ver. Essa nova Lei, além de reservar ao Espanhol um espaço de disciplina complementar e/ou optativo, delegou aos Conselhos Estaduais de Educação a tarefa de relacionar quais disciplinas seriam oferecidas como optativas (Artigo 35, § 1º, da **LDBEN/1961**). Ainda assim, segundo Rodrigues (2011, p.16) a Lei acaba deixando uma pequena possibilidade para a inclusão das LEs:

[...] A **LDB** de 1961 abria uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem a ser ensinadas nas escolas. Isto se deveu ao fato de que essa lei descentralizou as determinações sobre a educação no país ao criar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), órgãos que passaram a ser corresponsáveis pela organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando aquelas que seriam incluídas como optativas, tendo sempre em conta as realidades e especificidades de cada região.

Diante disso, havia, portanto, uma ínfima chance de subsistência das línguas estrangeiras nos currículos das escolas regulares.

Em relação ao espanhol, por exemplo, a **Lei Orgânica de 1942** destinava ao referido idioma o menor espaço no currículo, entretanto, era um movimento favorável ao seu ensino. Com a aprovação da **LDBEN** de 1961, tanto o espanhol como as outras línguas modernas, amargaram alguns anos de retração, conforme salienta Rodrigues (2011, p. 17) ao afirmar que a referida Lei mudou “a direção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas das redes oficiais do país por meio da produção de um apagamento absoluto dessa disciplina no texto legal que determinava a estrutura dos currículos escolares”. Foi um rompimento no processo de valorização do ensino de

¹³ Tradução livre nossa. No original: “[...] cedió lugar a la libertad de elección de la lengua extranjera ofrecida”.

línguas estrangeiras na escola, o qual a mesma autora denomina de “desoficialização” desse ensino, e que perdurou até a aprovação da **LDB** (BRASIL, 1971a) seguinte, em 11 de agosto de 1971¹⁴. Essa Lei também mantém as LEs no *status* de não obrigatórias, relegando-as à margem, novamente. Assim, elas seriam oferecidas a título de acréscimo atreladas à disciplina (obrigatória) de Comunicação e Expressão, apenas quando os estabelecimentos de ensino tivessem condições de ministrá-las com eficiência (BRASIL, 1971).

Sobre isso, Paiva (2003) comenta que esse descaso contribuiu para que a importância das LEs se minimizasse, abrindo precedentes para seu ensino, de fato, não acontecer.

Vale salientar, porém, que o **Parecer nº 853** (1971b), publicado em 1971 (BRASIL, 1971), trata de justificar a inclusão das LEs, como recomendação, às instituições que apresentassem condições para tal:

[...] Não subestimemos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Como se pode observar, afirma-se no documento que o ensino de língua estrangeira não é eficiente, o que nos leva a pensar, por consequência, que não tem nenhuma qualidade naquele momento.

Passados cinco anos, publica-se a Resolução 58, em 1 de dezembro de 1976, a qual, segundo Paiva (2003, p. 59) “resgata, parcialmente, o prestígio de línguas estrangeiras, tornando o ensino de LE obrigatório para o ensino de 2º grau”. Logo em seu Artigo 1º, a citada Resolução ressalta que “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau nos quais as condições o indiquem e permitam”.

Destarte, observamos que a obrigatoriedade do ensino das LEs ao 2º grau foi positiva. Apesar disso, a recomendação de inclusão ao 1º grau revela resquícios

¹⁴ Lei nº 5.692.

anteriormente delineados no documento por nós já mencionado, o **Parecer nº 853** (1971b), de 1971, ao atrelar o oferecimento das LEs somente às instituições cujas condições sejam favoráveis ao seu ensino. Sobre essa recomendação, Costa (1987) reitera que esse caráter acaba revelando que a inclusão das LEs nos currículos das escolas de 2º grau acontece conforme seja conveniente em dada situação.

Diante desse cenário, constatamos que não houve – de fato – mudanças muito significativas no tocante ao ensino das línguas estrangeiras modernas. Ocorreram alterações na estrutura e configuração da Educação Básica, a qual passou a se chamar Ensino de 1º e 2º graus, respectivamente com oito e três anos de duração, mas, efetivamente, a **LDBEN** de 1971 (BRASIL, 1971a) foi uma “continuação da de 1961 em matéria de idiomas” (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 56). O mesmo autor reitera que “as consequências gerais das **LDBs** de 1961 e 1971 (BRASIL, 1961; 1971a) foram que, nessa época, muitos alunos brasileiros nunca estudaram uma língua estrangeira nem no primeiro nem no segundo Grau”.

Entre a **LDBEN** de 1971 (BRASIL, 1971a) e a atual, a **LDBEN** de 1996 (BRASIL, 1996), especialmente na década de 80, o espanhol começou a retomar seu espaço no sistema educativo brasileiro “devido às reivindicações da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1981” (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 284)¹⁵, como se pode confirmar pela afirmação de Durán, Freitas e Barreto (2006, p. 42):

[...] A luta pela volta do espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, especialmente depois da fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). A primeira vitória importante da organização ocorre em 1989, quando a constituição do Estado do Rio de Janeiro estipulou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo das escolas estaduais de ensino médio. [...] ¹⁶

¹⁵ Tradução livre nossa. No original: “*debido a las reivindicaciones de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro, fundada en 1981*”.

¹⁶ Tradução livre nossa. No original: “*La lucha por la vuelta del español a la enseñanza reglada comienza en los años 80, especialmente tras la fundación, en 1981, de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ). La primera victoria importante de la organización ocurre en 1989, cuando la constitución del estado de Río de Janeiro estipuló la obligatoriedad de la enseñanza del español en el currículo de los centros estatales de educación media [...]*”.

Além da fundação de outras Associações de Professores, conforme já havíamos mencionado, nesse período também aconteceram os primeiros congressos nacionais de professores de espanhol que contribuíram para a difusão do idioma no Brasil devido ao seu elevado grau de importância (DURÁN, FREITAS e BARRETO, 2006).

Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, entra em vigor uma nova – e até hoje vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷. Nela revela-se um texto que oportuniza o estudo de línguas estrangeiras na Educação Básica, mas apenas nos anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e no ensino médio. Dessa forma, o documento prevê, segundo consta do Capítulo II – *Da Educação Básica*, Seção I, Artigo 26, § 5º, o seguinte:

[...] Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Observando o referido Artigo, constatamos que, se comparada à Resolução nº 58, de 1976 (uma emenda da **LDBEN** de 1971) (BRASIL, 1971a), houve um avanço no ensino das LEs na escola, pois antes a obrigatoriedade do oferecimento estava atrelada apenas ao 2º grau (ensino médio de hoje), deixando como uma recomendação a sua inclusão no currículo do 1º grau; em ambos os casos, a escolha das disciplinas obrigatórias ficava a cargo dos CEEs. O panorama atual modificou-se em relação ao último supracitado, já que estabelece a obrigatoriedade desse ensino a partir da quinta série (hoje 6º ano do 3º ciclo do fundamental) e com a escolha sendo de responsabilidade da comunidade escolar. Logicamente, o fato desse oferecimento estar atrelado às “possibilidades da instituição” pode revelar situações nas quais se interprete à risca a prerrogativa, oferecendo apenas uma língua estrangeira, na maioria dos casos a inglesa, por ser uma língua de comunicação internacional, uma língua franca¹⁸. Sobre isso, Almeida Filho (2007) salienta sobre o fato de se à escolha de uma língua for possível unir três critérios capazes de justificá-la como força econômica, internacionalismo e veículo de conhecimento, então será bem difícil ela ser substituída por outra que se valha de quaisquer dos demais critérios.

¹⁷ Lei nº 9.394.

¹⁸ “Língua de uso corrente em toda região de países com núcleos de falantes nativos espalhados geograficamente e falantes desse idioma como língua segunda adquirida e/ou aprendida por falantes de outras línguas de contato da região”. (SALA).

Por outro lado, a opção pelo ensino do espanhol, por exemplo, também tem relevância e se justifica, consoante destacam Kanashiro e Eres Fernández (2012, p. 285), pelo fato de o Brasil “estabelecer fronteiras com sete países cujo idioma é o espanhol (Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela)¹⁹” e complementam ressaltando – com base nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)** (BRASIL, 2006, p. 128) – que ainda que estejamos rodeados por países cuja língua oficial é o espanhol, o senso comum acaba disseminando, entre outras ideias, que o espanhol é uma “língua fácil”, a “língua que não se precisa estudar”.

Além do Artigo 26 que mencionamos, outro Artigo da **LDBEN** de 1996 (BRASIL, 1996) que merece destaque é o 27, da Seção I, em especial os Incisos I e II, os quais versam sobre o conteúdo do currículo na Educação Básica:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]
- III - orientação para o trabalho; [...].

Analizando os dois Incisos observamos os propósitos curriculares enaltecidos: a formação do indivíduo de maneira integral, bem como, a importância que se deve dar à orientação laboral. Em suma, o que temos arraigado nessas considerações, tendo em vista que o ensino de uma língua estrangeira está previsto no currículo, é o fato de se considerar que o conhecimento de um idioma estrangeiro não só respalda o indivíduo no âmbito do trabalho, mas também, é constituinte de sua formação integral (RINALDI, 2006). Isso nos revela o papel assumido pela Educação Básica: propiciar o desenvolvimento dos alunos tanto do ponto de vista humano quanto do profissional.

Caminhando um pouco mais, chegamos ao que dita a referida **Lei** para o ensino médio, no mesmo Capítulo, Seção IV, Artigo 36 – Inciso III: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Sobre esse dispositivo legal, em particular, notamos que diferentemente do fundamental, ao médio possibilita-se o oferecimento de outra LE, em caráter optativo, também em consonância às “disponibilidades da instituição”.

¹⁹ Tradução livre nossa. No original: “establecer fronteras con siete países cuyo idioma oficial es el español (Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela)”.

A abertura dessa possibilidade de oferecimento de uma segunda língua estrangeira é positiva para o espanhol, pois abre espaço para o crescimento do seu ensino, uma vez que o inglês acaba sendo, na maioria das vezes, a língua com caráter obrigatório, seja pelo fato de ser língua universal, seja por demais justificativas, dentre as quais Almeida Filho (2007) salientou a “força econômica”, a “vizinhança”, os “interesses específicos”, a “facilidade de aprendizagem”, entre outras.

Assim como há justificativas para que se escolha o inglês como obrigatória, não podemos nos esquecer de evidenciar, os fatores que impulsionaram a escolha do espanhol como a segunda língua a ser estudada no ensino médio. Kanashiro e Eres Fernández (2012) ressaltam como importantes as relações comerciais com os países que fazem fronteira com o Brasil, em especial aqueles com os quais nosso país firmou o Tratado de Assunção²⁰ em 1991 e que também compõem o Mercosul. Além disso, as autoras enfatizam a importância das instalações não somente de grandes Bancos no país, como o *Santander*, o *Hispanoamericano*, o *Exterior de España* e o *Banco Bilbao Viscaya Argentaria (BBVA)*, com escritórios de representação em São Paulo e no Rio de Janeiro (e no início dos anos 80, já com agências funcionando em São Paulo), mas inclusive de empresas espanholas importantes como a *Telefónica* e *Iberdrola*, além da relevância da cultura hispânica que se manifesta por meio da literatura e da música (MORENO FERNÁNDEZ, 2005).

O quadro atual, entretanto, não se revela muito diferente daquele apresentado em 1996, uma vez que a **LDBEN** (BRASIL, 1996) sancionada nesse ano continua em vigor.

²⁰ “Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes” (Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>>. Acesso em: 22 de jul. de 2016).

1.2.2 Os parâmetros curriculares nacionais

Ainda que não haja uma nova **LDBEN** desde então, foram publicados no Brasil, entre os anos de 1998 e 2002, três documentos denominados **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, os quais são referência tanto para o ensino fundamental quanto para o médio.

O primeiro, os **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira (PCN)** – 6º ao 9º anos – objetiva assegurar aos jovens brasileiros a oportunidade de terem acesso a uma série de conhecimentos pertinentes ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998). O segundo, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM)** (BRASIL, 2000b), propõe-se a ajudar os docentes em relação à sua prática em sala de aula, funcionando como uma ferramenta de apoio para o planejamento das aulas, bem como, na organização curricular da escola (BRASIL, 2000b). O último deles, os **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**, complementam o documento publicado dois anos antes, os **PCNEM** e objetivam funcionar como facilitadores no tocante à organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os **PCNs** destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental pretendem não somente auxiliar os debates e a elaboração do projeto pedagógico das escolas, mas também objetivam, contribuir para as reflexões e planejamento de aulas e cursos. Por não terem carácter prescritivo, eles se configuram como um material de apoio e reflexão para professores e demais agentes escolares.

Logo no início do documento, nas *Considerações Preliminares*, encontramos delineados os objetivos nele propostos para o ensino de idiomas nos anos finais dessa etapa de escolaridade, dentre os quais o de “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional” (BRASIL, 1998, p. 19). Sobre isso, reitera-se que

[...] A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

É muito salutar que seja reconhecido e reservado – a todos os cidadãos – pelos legisladores, o direito ao aprendizado de uma língua estrangeira na escola. Não obstante, não é suficiente apenas a garantia desse aprendizado: é essencial que ele seja pertinente.

Consideramos, dessa forma, que merece destaque o foco do ensino indicado nos **PCNs**, o qual enfatiza o desenvolvimento da leitura e se justifica devido às necessidades do aluno e às condições de aprendizagem (LEFFA, 1999). Assim, o documento revela que

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental* são, consoante Paiva (2003, p. 62-63), o registro da “primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas”, uma vez que “o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais” e completa afirmando que “É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”.

Ao delinear essas questões no documento registra-se a desvalorização das LEs nos currículos, seja porque o professor não tem qualificação, seja porque nas salas de aula há um grande número de alunos. Em relação a isso, o mesmo texto destaca que os cursos devem adaptar-se às condições precárias do ambiente escolar, ao invés de promover soluções para resolver essa precariedade. Esse fato, evidenciado nos **PCNs** revela uma inversão da lógica, pois o contrário deveria acontecer: as condições da sala de aula deveriam ser apropriadas para esse fim de modo que ele pudesse ocorrer satisfatoriamente.

Todavia, não se trata de negar a existência tanto de más condições para o aprendizado de LEs na escola, quanto do despreparo por parte dos professores. Referimo-nos ao fato de – no documento – não se ter trazido à baila de discussão uma possibilidade

de mudança no quadro apresentado, sinalizando não somente oportunidades de aperfeiçoamento a esses professores, mas também a proposta de uma nova estrutura organizacional do ambiente escolar. Notamos, portanto, um direcionamento no ensino, restringindo o aluno a aprender uma LE, valendo-se apenas da habilidade de leitura, por considerar, entre as prerrogativas já mencionadas, outra de igual relevância: “o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno”. Essa afirmação permite-nos, ainda, entender os limites impostos não somente no tocante à habilidade linguística a ser estudada, mas principalmente, na predeterminação das possíveis situações de uso dessa língua pelo aprendiz.

Assim, enquanto a **LDBEN** de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, Inciso III (BRASIL, 1998, p.1), enaltece o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” os *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental* “restringem o espaço de ação do professor” (LEFFA, 1999, p. 17), negando aos alunos o direito de serem sujeitos da própria história (PAIVA, 2003).

Diferentemente dos **PCNs** do fundamental, cujo foco está na leitura, os *Parâmetros Curriculares* do nível médio priorizam o ensino comunicativo, pois torna-se

[...] fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000 p. 26).

Essa nova concepção, que não privilegia apenas uma habilidade, devolve ao aluno o direito a ser sujeito da própria história, conforme mencionamos, uma vez que “entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000b, p. 31).

Assim, esse tripé no qual se fincam os âmbitos profissional, acadêmico e pessoal, está em consonância com os propósitos da Educação Básica, que constam da **LDBEN**, em seu Artigo 22, cuja finalidade é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 7).

A educação para o trabalho é uma das funções que o ensino médio tem a cumprir e, inclusive por esse motivo, o papel que as LEs assumem na escola é muito importante, pois esse conhecimento poderá ser exigido pelo mercado laboral. (BRASIL, 2000). Essa garantia, no entanto, está prevista na **LDBEN** (BRASIL, 1996), Seção IV – *Do Ensino Médio*, em seu Artigo 36, Inciso III, o qual estabelece a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, segundo já mencionamos.

Destarte, aprender uma LE não somente permite qualificar a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, mas também, o acesso à informação e à comunicação internacional, primordiais para que se cumpra o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. Esse cenário propicia, portanto, que as LEs recuperem, de alguma maneira, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, por terem sido consideradas, na maioria das vezes sem justificativas plausíveis, como pouco relevantes. No entanto, elas adquirem, agora, o *status* de disciplina importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do aluno (BRASIL, 2000, p. 11).

Vale ressaltar, entretanto, o avanço registrado nos **PCNEM** em relação aos **PCNs** do ensino fundamental. Nestes, registra-se que o conhecimento das habilidades orais em uma situação de trabalho não é pertinente devido ao baixo número de pessoas que a utilizam no referido contexto e, naqueles, os **PCNEM**, publicados dois anos depois, há uma desconstrução dessa afirmativa, evidenciando exatamente o oposto: a importância do ensino comunicativo das LEs e sua relevância para o mercado laboral.

É importante lembrarmos que ainda que a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** não determine quais línguas estrangeiras devem ser ensinadas na escola regular brasileira, uma vez que explicita que essa escolha ficará a cargo da comunidade escolar (BRASIL, 1996), o inglês e o espanhol são preferências predominantes, conforme já comentamos.

Embora os **PCNEM**, logo em sua página de início – na Seção de *Apresentação*²¹, esclareçam sobre o fato de não terem caráter de parâmetro e tampouco o de “determinar orientações ou caminhos a seguir no ensino de LE”²² (ERES FERNÁNDEZ, 2016, p. 3), eles acabaram não sendo interpretados dessa forma, tanto pela academia quanto pelos educadores. Sendo assim, dois anos depois, publicou-se um novo documento com o intuito de complementar as orientações delineadas nos **PCNEM** (BRASIL, 2000b): os **PCN+ (Ensino Médio). Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (BRASIL, 2002a). “Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, explicitando “a articulação de competências gerais [...] e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos” [...], bem como, “traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola” (BRASIL, 2002, p. 4).

Diante disso, observamos que os **PCNEM**, publicados em 2000 (BRASIL, 2000b), trazem à tona questões atinentes ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, ressaltando as competências e habilidades que permeiam esse processo e vale lembrar que o fazem de forma imparcial, no sentido de não enaltecerem determinada língua, mas sim, referindo-se às LEs em seus contextos de análise, enquanto nos **PCN+**, cuja publicação data de 2002, retomam-se essas discussões sobre competências, no entanto, não se mantém a imparcialidade constatada no documento anterior, pois, nitidamente, enfatiza-se uma única LE em seu texto: a inglesa. Ainda assim, não podemos deixar de destacar que os **PCN+** abrem espaço para a reflexão sobre a formação docente.

Todas essas questões levantadas pelos dois documentos mencionados são relevantes uma vez que dominar – no ensino médio – as competências e habilidades permitirão ao aluno valer-se desses conhecimentos em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, em consonância com o já previsto nos **PCNEM**. Afinal, é inconcebível que ao finalizar essa etapa de escolarização o aluno não seja capaz de utilizar a LE estudada em situações da vida contemporânea, nas quais se exige, por

²¹ “No presente documento, procurar-se-á traçar um breve panorama sobre a situação das Línguas Estrangeiras Modernas no ensino médio, tanto a partir de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva de interação e inter-relação delas com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mundo do trabalho no qual o aluno estará – ou não – inserido e com sua formação geral” (BRASIL, 2000, p. 25).

²² Tradução livre nossa. No original: “[...] *determinar orientaciones o caminos a seguir en la enseñanza de LE*”.

exemplo, a aquisição de informações, independentemente de prosseguir com sua formação acadêmica (BRASIL, 2002a, p. 90).

No tocante ao foco do ensino de LEs no nível médio, notamos que nos **PCN+** se propõe uma mudança de olhar. Como se pode constatar em diversas passagens do texto, a leitura ocupa um espaço relevante, ainda que se delineie em poucos momentos que a comunicação oral também deve ser considerada. Nesse sentido, na parte destinada às *Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira*, no subitem *Estratégias para a ação*, no item 2. evidencia-se a importância de “desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados” e, logo na sequência, no item 3. ressalta-se que “O foco do aprendizado deve estar centrado na comunicação”. Novamente, no item 6. reforça-se que “É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura [...]”. Já no item 7. enaltece-se a necessidade de se “Prover atividades orais e escritas” e, finalmente, no item 14. reitera-se a necessidade de “Utilizar-se de materiais de estímulo à leitura, à produção escrita, ao trabalho áudio-oral e de incentivo à pesquisa e à busca do que se precisa aprender” (BRASIL, 2002, p. 108-111). Para completar, a parte em que se trataram os *Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira*, o único item sobre o qual se discute esse aspecto, vem intitulado como *O texto como ponto de partida*.

Destarte, é notório o direcionamento que se pretende enaltecer nos **PCN+**: o ensino baseado na leitura, afinal, ainda que – como vimos – em momentos pontuais se tenha sugerido desenvolver também outras habilidades linguísticas, a preponderância é evidente para a compreensão e interpretação textual.

Como se viu, desde 1942 até a aprovação da última **LDBEN**, em 1996 e que segue em vigor, o oferecimento das LEs não foi notório. Ainda assim, esses momentos de mudança da legislação são importantes, pois abrem espaço para discussões relativas ao seu ensino e aprendizagem e à formação dos professores uma vez que permitirá a eles e aos futuros profissionais da área (re)pensar a própria prática com criticidade, bem como, com respaldo teórico. A esse respeito, mencionamos anteriormente a necessidade de se promover não somente uma política de formação docente, mas também, uma política de ensino de língua estrangeira, as quais são imprescindíveis e provocariam mudanças nas ações pedagógicas, afirmação que reiteramos neste momento.

Assim, observamos que a **LDBEN** publicada em 1996 “interrompe o processo que vinha sendo discutido durante mais de dez anos sobre a necessidade de implementar uma política linguística consistente que abrisse espaço ao plurilinguismo”²³. No concernente ao espanhol, em especial, “as discussões que surgem caminham no sentido de fazer com que o referido idioma passe a ser oferecido em todo o sistema educativo nacional”²⁴, devido à promulgação da **Lei 11.161**, de 2005, a qual prevê o oferecimento daquela língua, mas deixa facultativa a matrícula para o aluno (informação verbal)²⁵.

1.3 PARA ONDE? A “LEI DO ESPANHOL” E SEUS DESDOBRAMENTOS

Muito antes de se promulgar a **Lei 11.161**, em 2005, alguns Projetos de Lei (PL) que previam a “implantação do ensino do espanhol em diferentes níveis do sistema educativo brasileiro” (RODRIGUES, 2005) vinham sendo tramitados nas esferas estadual e federal. Segundo a mesma autora, entre eles, registram-se 19 PLs encaminhados à Câmara dos Deputados e sete ao Senado Federal, mas nenhum saiu do papel, configurando-se apenas em tentativas de se incluir o referido idioma na Educação Básica, “em função da importância da integração latino-americana” (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 8-9)²⁶.

Segundo Martínez-Cachero Laseca (2008, p. 63-64), “problemas de logística para implementar a Lei, escassez de recursos e pressões de lobistas americanos, italianos e franceses, descontentes com a posição que o espanhol poderia adquirir em detrimento de suas línguas”, foram fatores preponderantes para que os projetos mencionados anteriormente não tenham vingado. Em 2000 foi apresentado pelo deputado Átila Lira um projeto de lei (PL 3.987/000 – BRASIL, 2000a) que versava sobre o oferecimento obrigatório da língua espanhola, mas de matrícula facultativa aos alunos do ensino médio das escolas públicas e particulares. Cinco anos depois, esse PL tornou-se Lei e foi promulgada em cinco de agosto de 2005. Era a Lei 11.161/05 (BRASIL, 2005), que se tornou conhecida como “Lei do Espanhol”. O referido documento, que ocupa o espaço

²³ Tradução livre nossa. No original: “[...] interrumpe el proceso que se venía discutiendo durante más de diez años sobre la necesidad de implementar una política lingüística consistente que le diera espacio al plurilingüismo”.

²⁴ Tradução livre nossa. No original: “Las discusiones que surgen caminan en el sentido de hacer que el español pase a ofrecerse en todo el sistema educativo nacional”.

²⁵ Informação fornecida por Eres Fernández no IV Fórum de Línguas Estrangeiras, em 2012.

²⁶ Tradução livre nossa. No original: “...en función de la importancia de la integración latinoamericana”.

de menos de uma página, está composto por sete Artigos, sobre os quais tecemos alguns comentários.

Ainda que a Lei tenha indicado, por um lado, promessas de disseminação da língua, por outro ela apresenta uma série de incongruências, além da escassez de ações efetivas providas do governo para garantir o seu cumprimento. (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2012).

A Lei 11.161/05, conforme mencionado anteriormente, prevê em seu Artigo 1º que o “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Aqui já se nota considerável falta de efetividade, uma vez que sendo a disciplina oferecida em caráter opcional, a probabilidade de que alunos se matriculem nela é extremamente pequena. Dessa forma, cria-se uma espécie de círculo vicioso do qual se torna difícil sair, ou seja, o professor de espanhol só será contratado na instituição se houver alunos inscritos, já que a matrícula é facultativa. Porém, se o oferecimento é obrigatório, a escola deveria contar com professores habilitados nesse idioma, pois só se pode oferecer uma disciplina se houver quem a ministre.

Todavia, ainda que a referida **Lei** seja alvo de críticas, ela permitiu algumas ações importantes para a área, como a inserção do espanhol no Enem a partir de 2010 (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2012. p. 298)²⁷, bem como, uma gama de publicações da área, incluindo o espanhol (e o inglês) no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁸ pela primeira vez, em 2012 e no Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE-Professor)²⁹, em 2010. Essas iniciativas, mesmo que não sejam consideradas como as oportunidades mais adequadas ou, até mesmo, de não atenderem de maneira eficaz às necessidades de professores, alunos e instituições, a nosso ver, deram destaque e relevância ao espanhol e à formação de professores desse idioma.

²⁷ Tradução livre nossa. No original: “[...] *la inclusión del español en Enem a partir de 2010...*”

²⁸ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 16 agosto 2016.

²⁹ “O PNBE do Professor tem por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos”. (<<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmJlJt9>>. Acesso em: 30 agosto 2016).

Ainda no Artigo 1º do mesmo texto legal ressalta-se que o ensino da língua espanhola “[...] será implementado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, entretanto, não se especifica em qual(is) dos anos ocorrerá essa mudança. Diante disso, apenas em 2010, data máxima para a implantação da **Lei**, publica-se a Resolução nº 5 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a inclusão do espanhol no primeiro ano desse nível de ensino e a instauração gradativa nas demais séries. No ano seguinte, outro documento, **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** (SÃO PAULO, 2001a) – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – surge com o intuito de estabelecer o ensino da língua espanhola no 2º e 3º anos do ensino médio, mas apresenta algumas incoerências, conforme ressaltam Kanashiro e Eres Fernández (2012). Entre elas, destaca-se, por exemplo, o fato de a SEE ter definido as LEs a serem ensinadas (inglês e espanhol), infringindo, assim, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, a qual determina que a escolha das línguas estrangeiras será feita pela comunidade escolar, conforme detalhamos no item 1.2.1.

No segundo parágrafo do Artigo mencionado, ressalta-se a inclusão facultativa da língua espanhola nos currículos do terceiro ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º anos atuais). Nesse caso, salientamos que ao estabelecer seu oferecimento em caráter optativo, transfere-se às escolas que incluam o idioma na grade a responsabilidade desse funcionamento, que envolve desde problemas logísticos até a falta de recursos.

O Artigo 2º da **Lei 11.161/05** determina o oferecimento da língua espanhola nas redes públicas de ensino no horário regular de aula dos alunos, porém, não se informa como deve ser interpretada a expressão *horário regular*. Somente com a publicação do **Parecer CEE/CEB 331/09** (PARANÁ, 2009), esclarece-se tal dúvida: deve ser entendida como o horário em que a escola oferta o ensino médio e não o período em que o aluno está matriculado. Dessa forma, a referida disciplina poderá ser oferecida no contra turno, ou seja, se o aluno estiver matriculado no período matutino, por exemplo, as aulas de espanhol poderão ocorrer no vespertino. Esse é um fator que contribui para o desestímulo ao estudo da LE, pois demanda um tempo maior de permanência do aluno na escola e/ou a ampliação de seus gastos, seja com alimentação, seja com transporte, por exemplo.

No tocante ao Artigo 3º, Kanashiro e Eres Fernández (2012, p. 292) salientam que:

[...] Tampouco está claro se os Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras (Artigo 3º) e os Centros de Estudos de Línguas Modernas (Artigo 4º) são instituições equivalentes. Como se define cada um dos estabelecimentos mencionados? Outro aspecto que não está claro é se a escola que tiver o Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras terá de oferecer o idioma no currículo pleno do ensino médio³⁰.

Ainda sobre as instituições públicas, ressaltamos o caso específico de uma, em especial, situada no Estado de São Paulo e que, como as demais, oferece duas modalidades de cursos em nível médio: o *técnico* e o *técnico integrado ao médio*. Nessa instituição, as disciplinas de Espanhol são obrigatórias e constam da grade curricular da maioria de suas modalidades de curso e, por esse motivo, há professores concursados e/ou contratados. Porém, se na cidade onde estiver localizada uma dessas escolas houver um Centro de Estudos de Línguas – CEL, as aulas de Espanhol deverão ser cumpridas/assistidas pelos alunos nesse local. Dessa forma, cabe-nos perguntar, portanto, o que fazer com o professor concursado e que está apto e disponível para ministrar a referida disciplina, se as aulas que lhe deveriam ser atribuídas por direito ficam a cargo dos professores do CEL?

Acrescentamos, ainda, mais uma indagação: se a disciplina consta da grade curricular do curso, isto é, se é oferecida em caráter obrigatório, as aulas não deveriam ser ministradas nas próprias unidades? Por que essa tarefa fica, nesse caso, a cargo do CEL?

Os questionamentos e incertezas mencionados foram delineados por uma professora/coordenadora da instituição em pauta. Essa docente afirmou que os professores de espanhol, que são concursados, deparam-se constantemente com essa situação, a qual os leva a assumirem aulas de língua materna ou, em última instância, a se demitirem.

Retomando a **Lei 11.161** em seu Artigo 4º, o foco está no ensino privado e ressalta que a oferta da língua espanhola poderá ser feita por meio de diferentes estratégias que incluem desde aulas convencionais no horário normal e até mesmo a possibilidade de os alunos se matricularem em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna. Se observarmos o Artigos 3º e 4º, temos claramente uma distinção nas formas de

³⁰ Tradução livre nossa. No original: “*Tampoco está claro si los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Artigo 3º) y los Centros de Estudios de Lenguas Modernas (Artigo 4º) son instituciones equivalentes. ¿Cómo se define cada uno de los establecimientos mencionados? Otro aspecto que no está claro es si la escuela que tenga el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera tendrá que ofrecer el idioma en el currículo pleno de la enseñanza media*”.

oferecimento do espanhol no sistema público e no particular de ensino. Isso é tão notável que a referida **Lei** reserva espaços distintos no documento para tratar o tema.

Analisando os dois Artigos fica clara a flexibilidade da oferta aos alunos matriculados em estabelecimentos particulares e isso acaba sendo mais um fator incentivador para que eles estudem espanhol na escola. Além disso, vale ressaltar que o problema se apresenta de forma bem mais ampla e complexa. Notamos, por um lado, o tratamento diferenciado às duas redes de ensino, o que pode aumentar ainda mais a discrepância entre a qualidade de uma e outra e, por outro lado, a discriminação, tão recorrente, em relação à qualidade do estudo de LE na escola regular: “não se aprende LE na escola”. Além disso, pode-se inferir que se as aulas forem delegadas a cursos de idiomas privados infringe-se a **LDB** (BRASIL, 1996), pois é preciso pensar na formação integral do aluno na Educação Básica, o que equivale a dizer, entre outras coisas, que o ensino de LE deve levar em conta a formação do sujeito. Além disso, os objetivos da LE na escola regular são muito diferentes dos objetivos dos institutos de línguas.

Os três últimos Artigos (o 5º, o 6º e o 7º) tratam, respectivamente, de delegar a autonomia aos Estados e ao Distrito Federal para que procedam com os ajustes necessários, objetivando a execução da **Lei**, bem como, ao Governo Federal o compromisso de sua aplicação quando da publicação, a qual está em vigor desde 8 de agosto de 2005. Sobre isso, Kanashiro e Eres Fernández (2012) salientam que, por parte dos governos estaduais não há evidências de ações efetivas para garantir que a **Lei** seja cumprida e, no tocante ao governo federal, ainda que tenha tido uma atuação importante nesse sentido, ainda não é suficiente para que essa implementação aconteça de forma efetiva.

1.3.1 As orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de espanhol

Logo após a promulgação da **Lei 11.161/2005**, alguns documentos foram publicados, conforme mencionamos, mas um em especial merece nossa atenção: as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (OCEM)**, que datam de 2006 e têm como objetivo sinalizar os rumos do ensino desse idioma e assim o fazem, nesse espaço do documento.

Um dos primeiros pontos que merecem destaque relaciona-se ao trabalho interdisciplinar cujo objetivo volta-se para a formação dos cidadãos. Assim, esclarece-se que o ensino de uma LE deve estar interligado às outras disciplinas do currículo, pois é

necessário que ocupem um papel distinto na construção coletiva do conhecimento e, portanto, na formação dos cidadãos (BRASIL, 2006), conforme comentamos anteriormente no item 1.3.

No que se refere à concepção de linguagem, as OCEM indicam que ela deve ser entendida e trabalhada como “constituente de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131), não sendo abordada somente como forma de expressão e comunicação. Nessa mesma linha, são propostas questões atinentes ao papel do espanhol na formação do cidadão brasileiro, o qual se justifica pelo fato de o conhecimento de uma LE (nesse caso do Espanhol) no ensino médio “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). Além disso, as OCEM enaltecem a importância do olhar do professor no tocante ao multilinguismo e à diversidade cultural, revelando a pluralidade do idioma.

Todos os pontos propostos nas *Orientações* são muito importantes para que o professor se permita olhar para sua prática e possa refletir sobre ela. Assim, segundo Kanashiro e Eres Fernández (2012), ainda que o documento não tenha a função de definir os conteúdos a serem trabalhados nesse segmento, são apresentadas, por exemplo, sugestões de temas transversais que poderiam suscitar reflexões nos âmbitos político, social, educativo, entre outros, cujo desenvolvimento vai além do trabalho com as quatro habilidades linguísticas, a saber: ler, escrever, ouvir e falar. Além disso, revelam que o ensino da língua estrangeira também não deve resumir-se à preparação do aluno para exames de seleção ou à sua inserção no mercado de trabalho.

Não obstante, faz-se mister destacar o caráter político intrínseco a esse documento, uma vez que ele reserva um espaço somente ao espanhol, apesar do componente curricular legal ser LE.

Logo após a sanção da **Lei 11.161/05**, duas professoras pesquisadoras da Universidade de São Paulo da área de língua espanhola³¹ foram convidadas pela Secretaria da Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, para comporem a equipe responsável por redigir as diretrizes específicas para a mencionada disciplina. O motivo maior por esse capítulo à parte ao espanhol nas OCEM deveu-se ao fato de ter

³¹ “O Capítulo “Conhecimentos de Espanhol” foi escrito em conjunto com a Professora Isabel Gretel M. Eres Fernández, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e contou com uma equipe de leitores críticos integrada por professores de diferentes níveis e de diferentes regiões e instituições de ensino do país” (GONZÁLEZ, 2010, p. 27).

sido o único idioma a ser designado como de oferta obrigatória, conforme previsto na referida **Lei**. Segundo González (2010, p. 27):

[...] Ficava claro, assim, que as OCEM (MEC/SEB, 2006) deveriam sinalizar os rumos que o ensino da Língua Espanhola deveria seguir, o que lhes dava, portanto, um caráter até certo ponto regulador que, nas etapas posteriores, precisaria ser amplamente discutido pelas comunidades nas quais esse ensino se concretizaria.

A mesma autora comenta, entretanto, que a sanção da “**Lei do Espanhol**”

[...] esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica, “[...] uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação” (OCEM, p. 127). Por isso dizemos, ainda na introdução ao documento, que a Lei 11.161 constitui “[...] um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo”, bem como “[...] uma reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam” (p. 128) (GONZÁLEZ, 2010, p. 27-28).

Dessa maneira, é importante observar o

[...] papel educativo e formador que deve ter o ensino de línguas estrangeiras neste caso especificamente o do espanhol, na educação regular, razão pela qual se torna imprescindível trabalhar a língua não apenas como forma de expressão, mas como constituinte de significados e valores que devem ser permanentemente objetos de reflexão, inclusive na relação que estabelecem com os nossos próprios significados e valores e com outros tantos que circulam por esse mundo globalizado (GONZÁLEZ, 2010, p. 28).

Esse espaço deve promover, portanto, um olhar mais amplo às questões linguísticas e, com isso, permitir ao estudante ver-se não como um reproduzidor de enunciados, mas como alguém que tem algo a dizer, tendo em vista sua realidade e, dessa forma, permitindo constituir-se como sujeito.

Diante do exposto consideramos que as OCEM, além de traçarem um caminho que sinaliza um momento político-histórico e de investigações em áreas importantes como a Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem, revelam que esse novo caminho que se abre deve ser constantemente revisto e reavaliado a cada novo passo (GONZÁLEZ, 2010).

Vale ressaltar, entretanto, que em 2016 foi publicada uma Medida Provisória – MP nº 746 que culminou na Lei Federal 13.415/17, a qual, entre outras medidas passíveis de críticas, revogou a Lei 11.161/05 e a língua espanhola, antes de oferta obrigatória pelas instituições escolares aos estudantes do ensino médio, passou à condição de idioma a ser ofertado apenas em caráter optativo e somente por aqueles sistemas educativos que assim o desejarem e tiverem condições de incluí-lo no rol das disciplinas integrantes do currículo.

1.3.2 A base nacional comum curricular

Vimos até o momento uma série de documentos (**LDBEN/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira Moderna (PCN/LE) – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEN), 2006**) que, ao longo dos anos, tem se constituído como referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, “gerando mudanças significativas na educação em âmbito nacional” (BRASIL, 2016).

Atualmente, o que está no centro da discussão é a constituição de uma Base Nacional Curricular Comum, a qual

[...] retoma e atualiza as propostas desse conjunto de documentos, em uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais. Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças (BRASIL, 2016, p. 120).

A **Constituição** de 1988 já previa em seu *Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação*, no Artigo 210 a construção de uma Base Nacional Comum Curricular: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental³², de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Além de constar do referido documento, publicado há quase 30 anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016a) configura uma

³² Vale destacar, entretanto, que a constituição dessa base comum foi ampliada ao ensino médio no Plano Nacional de Educação.

[...] exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016, p. 24).

O referido documento é

[...] fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016, p. 24).

O processo de elaboração contou, inicialmente, com a participação de representantes de todas as unidades da federação e, ao longo do processo, diferentes versões preliminares foram sendo divulgadas. Após consulta pública do texto disponibilizado em 2015, um novo documento – ainda não definitivo – foi publicado no portal da *Base* em abril de 2016³³.

Levando-se em consideração seu “caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 25). No concernente à *Área de Linguagens*, o *Componente de Línguas Estrangeiras Modernas* destaca que sua contribuição será no tocante à “valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças” (BRASIL, 2016, p. 120). O documento ressalta, ainda que:

[...] Considerando a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em interações significativas e relevantes para os/as estudantes nas etapas da Educação Básica e apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto as práticas de avaliação formativa, sejam coerentes com essa perspectiva. Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes e dos/das professores e professoras nos seus percursos de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 130-131).

³³ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 28 agosto 2016.

Dessa forma, espera-se que essa Base Nacional Comum Curricular, já prevista na Constituição Federal conforme mencionado, se configure como o alicerce que sustentará as mudanças advindas desse processo de construção, as quais incidirão tanto no tocante à formação dos professores quanto nos materiais didáticos utilizados em sala de aula (BRASIL, 2016).

Consoante o que consta na BNCC (BRASIL, 2016a), os currículos dividir-se-ão em uma parte denominada *base comum*, que representará 60% de sua totalidade e outra intitulada *parte diversificada*, que contará com os outros 40% e cuja definição dos componentes ficará a cargo das determinações regionais, levando-se em consideração as escolhas de cada sistema educacional. Assim sendo, a proposta é a de apresentar conteúdos mínimos que deverão ser incluídos nos programas de cursos, os quais estarão distribuídos em quatro áreas, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Disso infere-se que, pautada num processo de construção colaborativa, a Base Nacional Comum Curricular é

[...] referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (BRASIL, 2016, p. 25).

A título de esclarecimento, atualmente, o processo de consulta pública encontra-se encerrado desde 15 de março de 2016. Em maio do mesmo ano uma segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016a) foi levada a conhecimento público. Nos meses seguintes, que compreendem junho, julho e agosto, foram realizados Seminários Estaduais para discussão do documento. Ainda em agosto, foram entregues ao Ministério da Educação, os relatórios estaduais e o relatório consolidado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

A última versão desse documento, publicada em março de 2017 e reportando-se apenas ao Ensino Fundamental, ressalta algumas alterações, se comparadas à versão anterior, publicada em 2016. Dentre elas, destacam-se três em especial, quais sejam: a alfabetização, que determina que “a criança deve ser alfabetizada até o fim do 2º ano, ao invés do 3º ano”, a disciplina de História, cujo “conteúdo será reorganizado para obedecer

a cronologia dos fatos”, o inglês, que “passa a ser idioma obrigatório”, além de o texto elencar dez competências gerais atinentes a todas as disciplinas (BRASIL, 2017)³⁴.

Depois de haver traçado um panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, é necessário que se compreenda o cenário do ensino de línguas para fins específicos, tanto no contexto internacional quanto no nacional. Esse é o caminho que percorreremos no próximo capítulo.

³⁴ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipa-alfabetizacao-para-2-ano>. Acesso em: 11 jul. 2017.

CAPÍTULO 2 – LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O Capítulo 1 tratou de evidenciar a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Este Capítulo abre espaço para que compreendamos o ensino de línguas para fins específicos em âmbito internacional – sua origem e repercussões – e os caminhos percorridos até chegar ao Brasil na década de 70.

Dessa forma, perpassamos por questões terminológicas que envolvem o conceito de *English for Specific Purposes* – ESP, e traçamos suas características e destacamos os tipos de cursos para esse fim.

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: ORIGENS

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos não é recente³⁵. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), desde a época dos Impérios Romano e Grego já havia sinais de sua existência, quando os romanos aprendiam grego para fins acadêmicos, da mesma maneira que na Idade Média, aprendia-se o latim.

Consoante Strevens (apud SWALES, 1988), o marco inicial dos estudos de línguas para fins específicos (LinFE) se dá no século XVI. Foram encontradas algumas evidências dessa modalidade de ensino nesse período, tais como um curso de língua inglesa para viajantes/turistas, baseado num livro com frases feitas, escrito há quatrocentos anos. Além disso, há registros de aprendizagem das línguas indígenas com fins pastorais pelos religiosos entre os séculos XV e XVIII. Sánchez Pérez (1992, p.11) também comenta sobre o fato de que “há testemunhos confiáveis da aprendizagem de línguas por meio de vocabulários e livros de conversação entre os sumérios, entre os egípcios, entre os gregos e entre os romanos”³⁶, para citar algumas ocorrências.

Ainda sobre esses registros, na conferência de abertura do primeiro *Congresso Internacional de Español para Fines Específicos*, Llobera (2000, p. 2), destacou que

³⁵ No tocante ao uso das siglas ESP, originalmente em inglês (*English for Specific Purposes*) ou LinFE, em português, esclarecemos que mesmo quando o período mencionado for anterior à 2012 – momento em que esta última forma foi utilizada pela primeira vez em âmbito nacional (vide nota 143) – optaremos pela denominação da sigla na língua vernácula.

³⁶ Tradução livre nossa. No original: “...existen testimonios fiables del aprendizaje de lenguas mediante vocabularios y manuales de conversación entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos y entre los romanos”.

[...] a aprendizagem de línguas para fins específicos foi uma constante histórica na aprendizagem de línguas. O grego para os romanos era uma língua para fins acadêmicos, assim como era o aprendizado do latim da Idade Média. [...] As aprendizagens de línguas indígenas desenvolvidas pelos franciscanos espanhóis na América – desde que ocuparam a cadeira de idiomas nativos daquele continente, em San Juan de Puerto Rico – apresentavam fins tão específicos como os que nos preocupam atualmente, ainda que tenham sido, em grande parte, voltados para a tradução de textos religiosos e para pregar a doutrina católica³⁷.

Entretanto, considera-se, como marco inicial do estudo de LinFE a publicação do texto *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, escrito por C.L. Barber em 1962 e que é o primeiro episódio do livro de Swales (1988).

Segundo Hutchinson e Waters (1987), no período que marcou o final da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, foi notável a expansão no campo da ciência e da tecnologia, bem como, o desenvolvimento de atividades econômicas e comerciais no mundo. Para sustentar esse cenário de alto crescimento científico e tecnológico, seria imprescindível valer-se de uma língua que fosse internacional, a qual serviria para a comunicação no campo do comércio e da tecnologia. Nesse contexto, a língua que tomou essa frente, assumindo o papel de língua internacional, foi a inglesa, uma vez que os Estados Unidos detinham o poder econômico nesse período. Contudo, foi necessário oferecer oportunidades para seu aprendizado aqueles que ainda não dominavam esse idioma.

De maneira geral, até então a língua era estudada sem razões claramente definidas; no entanto, por causa da premência de realizar transações comerciais e até mesmo leituras de manuais e textos diversos nas áreas de especialidade, alguns cursos tiveram de ser criados para suprir essa demanda. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 7) as “restrições de tempo e dinheiro criaram a necessidade de cursos de custos efetivos com objetivos claramente definidos”.³⁸

Os mesmos autores destacam, ainda, que no período que compreendeu o fim dos anos sessenta e início dos setenta houve um aumento significativo nos estudos sobre linguagem e surgiram pesquisas que se dedicaram a investigar as variedades do inglês,

³⁷ Tradução livre nossa. No original: “el aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. [...] Los aprendizajes de lenguas indígenas que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica”.

³⁸ Tradução livre nossa. No original: “Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals”.

principalmente nas áreas científica e técnica. Hutchinson e Waters (1987) ressaltaram que quando a língua é utilizada na comunicação, ela sofre variações segundo o contexto situacional, o que lhes permitiu observar que há, por exemplo, uma considerável diferença entre o inglês da área médica e o inglês da engenharia. Os especialistas (1987, p. 8) reiteraram que “[...] o conhecimento em inglês necessário a um grupo específico de estudantes poderia ser identificado analisando-se as características linguísticas de sua área de estudo ou trabalho”.³⁹ Essa seria a primeira de três tendências para o desenvolvimento do inglês para fins específicos (ESP)⁴⁰.

A revolução na Linguística marca a segunda tendência. O estudo do uso real da língua na comunicação em detrimento do estudo de regras gramaticais ganhava importância nesse momento. O lema do ESP era “diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi o inglês que você precisa”⁴¹ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8). Dessa forma, aquilo que o aprendiz precisava seria identificado pela análise das características atinentes à sua área de estudo ou ao seu âmbito laboral.

A terceira das tendências vislumbrava o foco no aprendiz e em suas atitudes ao aprender; no desenvolvimento da psicologia educacional, considerando-se suas necessidades e seus interesses. Isso tudo se efetivaria por meio da utilização de textos relacionados à área de atuação do aluno.

Assim, essas três tendências poderiam ser representadas pelo seguinte esquema:

³⁹ Tradução livre nossa. No original: “[...] the English needed by a particular group of learners could be identified by analyzing the linguistics characteristics of their specialism area of work or study”.

⁴⁰ Tradução livre nossa. No original: “English for Specific Purposes”.

⁴¹ Tradução livre nossa. No original: “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”.

Figura 1 - Dimensões para o desenvolvimento do inglês para fins específicos

Fonte: elaborada pela autora da tese

Diante desse quadro, Hutchinson e Waters (1987) elencaram cinco fases que marcaram o desenvolvimento do ESP:

- 1ª-** a linguagem era diferente em cada área e, portanto, os materiais linguísticos (*syllabus*) também o eram;
- 2ª-** o discurso era o foco e não as orações;
- 3ª-** as situações de uso da língua por meio da análise de necessidades levava em consideração aquilo que os alunos precisavam (*needs*), suas dificuldades (*lacks*) e o que pretendiam aprender (*wants*);
- 4ª-** o desenvolvimento das habilidades e estratégias utilizadas no processo de aprendizagem;
- 5ª-** a abordagem centrada na aprendizagem.

Assim, nas fases iniciais, constata-se uma preocupação pautada naquilo que se fazia com a língua e, nas últimas, o interesse estava voltado para seus processos de aprendizagem. Isso significa considerar as necessidades de um aluno ou de um grupo deles como diferentes, ou seja, cada um utilizará o idioma para um determinado fim.

Destarte, conforme salientaram Hutchinson e Waters (1987, p.12) “o propósito de um curso de ESP é capacitar o aluno a atuar adequadamente em uma situação-alvo”⁴² e para que isso efetivamente aconteça é imprescindível analisar as necessidades para, então, poder detectar os reais objetivos de um aluno ou grupo de alunos no que tange ao aprendizado de um determinado idioma.

É necessário ressaltar, no entanto, que a análise de necessidades também pode (e deve) ser realizada para um curso cujo fim não seja considerado em sua essência específico, com o intuito de traçar seus objetivos de maneira mais eficaz.

Ao elaborar um curso, seja ele para um fim específico ou geral⁴³, alguns passos devem ser seguidos assim como deve ser respeitada uma ordem lógica. O primeiro deles é definir o nível de conhecimento da LE e a faixa etária dos estudantes, bem como, a carga-horária do curso e a quantidade de alunos por turma. Depois serão definidos os objetivos em função da análise de necessidades previamente realizada. Na sequência, estabelecem-se os conteúdos a serem desenvolvidos e a metodologia de ensino com a qual se pretende trabalhar. As técnicas, os recursos e os procedimentos são as etapas seguintes a serem estabelecidas. Logo, determinam-se os materiais e, por fim, explicita-se a forma de avaliação de todo o processo. No caso de nossa pesquisa, os quatro cursos superiores tecnológicos selecionados representam contextos de atuação específicos, quais sejam, os âmbitos laborais dos profissionais das áreas de *Eventos*, *Gestão de Recursos Humanos*, *Secretariado* e *Gestão de Turismo*.

Em se tratando de cursos de línguas para fins específicos, Ramos (2004, p. 9) salienta que eles devem se estruturar com o intuito de promover “o desempenho de tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação específicos”.

Depois de mencionar as cinco fases destacadas por Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2001) propõe uma sexta, denominada por ela “fase do gênero” e cuja contribuição apoia-se na obra de Swales (1990) intitulada “*Genre Analysis*” e é retomada nos escritos de Dudley-Evans e St. John (1998), os quais destacam sua relevância, além de ressaltarem que o trabalho com gêneros é uma característica atinente à abordagem de línguas para fins específicos⁴⁴.

⁴² Tradução livre nossa. No original: “[...] the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation”.

⁴³ Segundo o **Glossário**, o ensino de línguas para fins gerais é o “Tipo de planejamento genérico no qual não ocorrem limitações nem se observam necessidades particularmente definíveis”. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

⁴⁴ O trabalho com gêneros na área de ESP, apesar de ser relativamente novo, não é uma exclusividade e/ou inovação nesse campo de estudo.

Sobre essa questão do gênero no ensino de LinFE, é relevante a investigação desenvolvida por Ramos (2004) em que “apresenta uma proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula”. A autora também cita os trabalhos de Martin (1984, 2002)⁴⁵, Swales (1990)⁴⁶ e Bhatia (1993, 2001)⁴⁷, cujos escritos norteiam sua pesquisa.

Ramos (2004) ressalta que sua sugestão pedagógica objetiva inserir os gêneros nas aulas de inglês para fins específicos e recomenda, que seu desenvolvimento se dê em três fases, a saber: *Apresentação*, *Detalhamento* e *Aplicação*, uma vez que sua ideia é a de uma “progressão de conteúdo”, ou seja, pretende que se adote uma abordagem que parte do geral e chega ao específico, “fazendo isso de forma espiralada” (RAMOS, 2004, p. 18). Diante disso, a mesma autora (RAMOS, 2004, p. 115) define gênero como sendo

[...] um processo social e dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sociocultural.

Destarte, cabe ressaltar que, segundo Ramos (2004), ao se oferecer cursos de inglês para fins específicos nos quais a aplicação de gêneros seja levada em consideração, é de extrema importância realizar, previamente, um levantamento daqueles a serem trabalhados com os estudantes, permitindo ao professor ampliar e, até mesmo, (re)construir seus conhecimentos sobre o tema.

No que tange ao ensino de espanhol com fins específicos (EFE), Aguirre Beltrán (2008, p.1113) salientou que especificamente os anos 80 podem ser considerados como “[...] o começo de uma demanda notável do ensino e aprendizagem do espanhol com fins específicos – fundamentalmente, espanhol comercial –”, pois havia interesse “[...] das

⁴⁵ Mais detalhes sobre esse estudo em: MARTIN, J. R. *Language, register and genre*. In: CRISTIE, F. (Ed.) **Language studies: children's writing: reader**. Deakin University Press, 1984. / MARTIN, J. R. **Grammar meets genre: reflections on the Sidney School**. Inaugural lecture at Sydney University Arts Association, 2000. Disponível em: <<http://linguistlis.org>>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

⁴⁶ Mais detalhes sobre esse estudo em: Swales, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

⁴⁷ Mais detalhes sobre esse estudo em: BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993. / BHATIA, V. K. **Generic integrity in professional discourse**. Conferência apresentada em *Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life: encounters of academic disciplines on theories and practices*. Oslo University College, Oslo, Noruega. 13-16 de maio; 2001.

instituições acadêmicas e profissionais em canalizar essa demanda (Universidades, Câmaras de Comércio e Indústria, escolas de idiomas etc.)”⁴⁸o que, por consequência, demarcou também o início das atividades no campo editorial. A adesão da Espanha, em 1986, à Comunidade Econômica Europeia (hoje União Europeia) também contribuiu, indiretamente, para uma maior visibilidade da importância dessa modalidade de abordagem de ensino. Exemplo disso foi a celebração, em 1987, do V Congresso Nacional de Linguística Aplicada, ocorrido nesse país e cujo foco foi o ensino de línguas para fins específicos.

Dada a relevância que vinha adquirindo, o próximo passo foi oferecer o ensino de espanhol com fins específicos nas universidades, em programas de pós-graduação voltados à formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Com isso, iniciaram-se, as pesquisas nesse campo de estudo.

Na década seguinte, notou-se um avanço considerável nessa área de pesquisa o que pôde ser constatado com a organização, pela *Consejería de Educación y Ciencia* da Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo, do I Congresso Internacional de Espanhol para Fins Específicos, celebrado em Amsterdã, em 2000.

No Brasil, os primeiros estudos na área de LinFE datam da década de 70. Segundo relata Celani (2009), Maurice Broughton, na época professor visitante do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da PUC/SP, propôs a criação do *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – Projeto ESP* – cujo desenvolvimento ocorreu em duas fases (CELANI et al., 1988). A primeira delas, que vigorou de 1978 a 1980, foi marcada pela visita a 26 universidades federais a fim de verificarem os interesses e necessidades dessas instituições de ensino “de se ter um projeto, os tipos de cursos que precisavam ser ofertados, os recursos humanos disponíveis, os materiais” (RAMOS, 2009, p. 37), enfim, mensurar de que forma o Projeto Nacional poderia ser útil a essas instituições. Além dessas visitas, outra ação importante e que marcou essa fase inicial foi a realização de um seminário que contou com a participação de 12 universidades.

⁴⁸ Tradução livre nossa. No original: “[...] el comienzo de una demanda notable de enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos – fundamentalmente, español comercial –”. “[...] de las instituciones académicas y profesionales por canalizar esta demanda (Universidades, Cámaras de Comercio e Industria, academias de idiomas, etc.).

Os frutos colhidos nesse momento inicial foram excelentes e, com isso, foi gerada, segundo a autora, “uma proposta formal de auxílio do governo britânico, por meio da então denominada *Overseas Development Administration*⁴⁹ (CELANI, 2009, p. 18)”.

A segunda fase ocorreu no período de 1980 a 1985 e também foi marcada por diversas ações importantes para a área de LinFE no Brasil. Nesse momento, a administração do Projeto ficou a cargo do *British Council* em parceria com a PUC-SP e passou a contar com a participação de três especialistas britânicos⁵⁰. Posteriormente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico se envolveram no Projeto, o que contribuiu para o seu desenvolvimento de modo que passou a contemplar também as Escolas Técnicas Federais. Essas iniciativas se mantiveram até 1989 com o patrocínio do governo britânico.

Além disso, surgiram publicações relevantes, dentre as quais destacamos a Revista *The ESPecialist*⁵¹, periódico semestral, cujos temas de interesse versavam sobre pesquisas na área de LinFE.

Outro momento relevante dessa fase foi a criação do *Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (Cepril)*⁵² com o propósito de “[...] servir como centro difusor de comunicação entre as inúmeras instituições participantes, fornecendo materiais de apoio, disseminando materiais, auxiliando na produção de materiais e fornecendo *feedback* para os produtores de materiais” (RAMOS, 2009, p. 38).

Inúmeros eventos da área que ocorreram nesse período também foram relevantes e merecem ser salientados principalmente os seminários celebrados entre 1980 e 1986 (CELANI et al., 1988; RAMOS, 2009). Vale destacar que entre 1987 e 1992, esses eventos aconteceram com o auxílio do *Overseas Development Administration* e do Conselho Britânico, porém em 1993 essa parceria se encerrou. Entretanto, destacamos que os trabalhos e eventos continuaram acontecendo por intermédio dos participantes (professores, pesquisadores e instituições), além da “ajuda acadêmica e organizacional da PUC-SP” (RAMOS, 2009, p. 38). Segundo a autora, esses seminários

⁴⁹ Tradução livre nossa: Administração do Desenvolvimento Externo.

⁵⁰ Os chamados *Key English Language Teaching Specialists* (KELTS) residentes, a saber, os professores Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott.

⁵¹ A título de informação, em 2016 a Revista teve seu 37º volume publicado (v. 37, n. 2) e continua vinculada ao Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP.

⁵² Para mais detalhes sobre a criação desse Centro consultar Holmes (1985). Ramos destacou que, passados alguns anos, “o referido Centro mudou o nome para *Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem*” (2009, p. 38).

[...] são para muitos a opção principal, senão a única, para a formação continuada – é neles que os participantes encontram a possibilidade de compartilhar as pesquisas que desenvolvem, de assistir a palestras e de participar em mini cursos, que normalmente provêm seu público com novas ideias teóricas e metodológicas (RAMOS, 2009, p. 38-39).

Retomando brevemente as necessidades levantadas nas 26 instituições arroladas no início do Projeto, registrou-se uma deficiência no âmbito da leitura especializada. Consoante Ramos (2009, p. 36), “[...] o objetivo do Projeto foi o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas”.

Diante desse quadro que priorizou, naquele momento, o ensino de apenas uma habilidade – a de leitura – surgiram algumas visões que se cristalizaram sobre o ensino de LinFE, alcunhadas por Ramos (2005, p. 116) de “mitos do instrumental no Brasil”. Na literatura sobre o tema, em especial em publicações de autores brasileiros, encontra-se a denominação abordagem instrumental (VIAN Jr., 1999; CELANI, 2009; RAMOS, 2005, 2009) utilizada como sinônimo de ensino de línguas para fins específicos, influenciada pelo nome do Projeto anteriormente mencionado. Outra visão que se cristalizou ao longo dos anos foi o entendimento de que um curso “instrumental” de línguas abordaria apenas uma habilidade linguística: a compreensão leitora. Com isso, enunciados como “instrumental é leitura” e “instrumental é *mono-skill*”, em referência ao trabalho de uma única habilidade ainda são muito recorrentes.

Dessa forma, embora a designação instrumental ainda faça parte da linguagem corrente, adotamos neste trabalho investigativo as denominações LinFE, quando nos referimos às línguas para fins específicos e Elfe, quando queremos enaltecer o seu ensino. Essa escolha justifica-se por considerarmos os termos mais abrangentes e adequados ao contexto brasileiro.

Em relação à duração da iniciativa, Ramos (2009, p. 36) destaca que “o período de 1978 a 1990 marcou o início e o término oficial do Projeto”. No entanto, por meio de uma parceria com a PUC-SP, o *British Council* continuou patrocinando a participação de professores estrangeiros especialistas no assunto em seminários, além de contribuir com a doação de livros da área para o Cepril, por um período de dez anos.

No entanto, segundo Celani (2009, p. 18), ao cessar o patrocínio “o Projeto transformou-se em um *Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins*

Instrumentais, ativo até hoje, incluindo o ensino do português, do espanhol, do francês e do alemão”.

Como se viu, muitos caminhos já foram trilhados nessa área de ensino, entretanto, ainda há muitas ações a serem desenvolvidas, principalmente no que concerne ao EFE e nossa pesquisa pretende contribuir para esse avanço.

Depois de havermos apresentado, brevemente, esse percurso diacrônico do ESP, é importante ressaltar o ensino de idiomas nesses contextos. Para tanto, delineamos na próxima seção questões atinentes às terminologias utilizadas nas publicações da área, as características desse ensino, os tipos de cursos de LinFE e seus contextos de aplicação.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Na década de 60 despontou o ensino de línguas para fins específicos nos países anglo-saxões, especificamente da língua inglesa, segundo já citamos, nesse momento denominado *English for Specific Purposes*– ESP. Entretanto, ao longo dos anos, com a propagação dos estudos na área de LinFE em diferentes partes do mundo, registrou-se a proliferação de um conjunto de termos utilizados para se referir a esse mesmo domínio conceitual, problemática ainda muito recorrente.

Conforme mencionamos no início deste capítulo, Strevens (apud Swales, 1988) destacou o século XVI como o ponto de partida dos estudos de LinFE. Não obstante, diversos autores que já trataram sobre o tema, valeram-se de uma terminologia⁵³ um tanto díspar. Rodríguez-Piñero Alcalá e García Antuña (2009, p. 910) indicam algumas dessas denominações:

- *lenguas de especialidad*(Gómez de Enterría, 2009)
- *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993)
- *lenguasespecializadas* (Lerat, 1997)
- *lenguajes especializados por la temática* (Sager *et alii*, 1980)
- *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1980)
- *lenguaje de laciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964)
- *tecnolecto* (Haensch, 1987)
- *lenguatécnica* (Quemada, 1978)
- *microlengua* (Balboni, 1982)
- *lengua de minoría*(Hernán Ramírez, 1979)

⁵³ Ressaltamos, porém, que essa discussão terminológica, ainda que seja pertinente e perpassa, por questões conceituais, não é foco de nossa investigação e, portanto, nos ativemos apenas a pontuar algumas das acepções para LinFE encontradas na literatura da área e que vêm sendo utilizadas por diferentes pesquisadores no mundo.

- *lenguajes con fines específicos* (Beaugrande, 1987)
- *lenguajes específicos, lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005)
- *lenguajesectorial* (Beccaria, 1973)
- *discurso científico* (Grabarczyk, 1988)
- *sottocodice* (Berruto, 1997)
- *sublenguaje* (Lehrberger, 1982) etc.

A essa multiplicidade de designações, as referidas autoras destacam que, segundo Hahn (1983), deve-se “à poliedricidade do conceito, já que seu estudo pode ser abordado segundo diferentes perspectivas”⁵⁴ (RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ; GARCÍA ANTUÑA, 2009, p. 910).

No contexto do ensino de espanhol com fins específicos, objeto de nosso trabalho, Aguirre Beltrán (2012) salienta que desde o ingresso da Espanha – na década de 80 – na Comunidade Econômica Europeia (hoje União Europeia), nota-se uma crescente tendência na demanda desse ensino, também marcado “pelos intercâmbios de professores e alunos no âmbito da União Europeia e no Espaço Europeu de Educação Superior”⁵⁵ (AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 12).

Dessa maneira, a mesma autora (2009, p.12, grifos nossos) salienta que “a evolução dessa tendência no ensino de espanhol deu origem à denominação “*Espanhol Profissional e Acadêmico*”, bem como, à classificação de dois âmbitos amplos: *Espanhol com Fins Acadêmicos* e *Espanhol com Fins Profissionais*”⁵⁶. O primeiro consiste no desenvolvimento de tarefas atinentes ao contexto universitário, quais sejam, a produção de textos (resumos, monografias etc.) e a compreensão de discursos acadêmicos (aulas, seminários etc.). No tocante ao segundo, o foco é o uso da língua em âmbito laboral, em diversos setores (hotelaria, indústria e negócios).

No entanto, a mesma autora já havia destacado sobre a dificuldade de se mensurar a quantidade de tipos de fins específicos, pois “há uma orientação ao mercado, em função da evolução e da procura nesse contexto”⁵⁷ (AGUIRRE BELTRÁN, 1998, p. 15).

Diante do exposto, salientamos que esta pesquisa se insere no domínio de espanhol com fins profissionais, por essa modalidade objetivar o desenvolvimento de

⁵⁴ Tradução livre nossa. No original: “[...] la poliedricidad del concepto, ya que su estudio puede ser abordado desde distintos enfoques”.

⁵⁵ Tradução livre nossa. No original: “[...] por los intercambios de profesores y alumnos en el marco de la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior”.

⁵⁶ Tradução livre nossa. No original: “la evolución de esta tendencia en la enseñanza del español ha dado lugar a la denominación de Español Profesional y Académico (EPA) y a la clasificación de dos amplios ámbitos: Español con Fines Académicos (EFA) y Español con Fines Profesionales (EFP)”.

⁵⁷ Tradução livre nossa. No original: “[...] existe una orientación al mercado, en respuesta a la evolución y demanda del entorno”.

atividades comunicativas nesse idioma em contextos laborais inerentes à área dos cursos superiores de tecnologia já arrolados para este trabalho investigativo.

2.2.1 Características do ensino de línguas para fins específicos

Conforme explicitado no início deste capítulo, em meados da década de 40, em especial logo após a Segunda Grande Guerra, aconteceram mudanças significativas no cenário mundial, principalmente no tocante às esferas científica e tecnológica. Em meio a essas transformações, outras ocorriam nos campos da Linguística e da Psicologia Educacional e contribuíram para o crescimento do ESP, cujo foco instaurava-se nos aprendizes e na maneira como aprendiam (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Sob a ótica da Psicologia Educacional,

[...] Os alunos eram vistos como tendo necessidades e interesses diferentes, o que influenciaria sobre a sua motivação para aprender e, portanto, sobre a eficácia da sua aprendizagem. Isso contribuiu para o desenvolvimento de cursos em que a relevância para as necessidades e interesses dos aprendentes era primordial (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8)⁵⁸.

Além disso, os mesmos autores salientaram que essa aproximação das aulas de inglês com a área de atuação/de interesse (acadêmica ou profissional) dos alunos contribuía para sua motivação em aprender esse idioma de forma melhor e mais rápida.

Face à proposta de ensinar línguas para fins/objetivos específicos, muitos autores da área trataram de delinear em que consistia seu ensino. O ponto crucial para esse ensino e que interessava aos professores de ESP, segundo Robinson (1991, p. 5), “não era tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas”⁵⁹. Isso significa que a autora considerou a terceira vertente que marcou o desenvolvimento do ESP: o foco no aprendiz, conforme já mencionamos. Além disso, a autora (1991, p. 2-3) elencou algumas características desse ensino e que podem ser consideradas como critérios ao organizar cursos dessa natureza, a saber:

⁵⁸ Tradução livre nossa. No original: “[...] learners were seen to have different needs and interests, which would have an important influence on their motivation to learn and therefore on the effectiveness of their learning. This lent support to the development of courses in which relevance’s to the learners needs and interests was paramount”.

⁵⁹ Tradução livre nossa. No original: “[...] is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people”.

- 1) objetivos direcionados;
- 2) objetivos baseados em uma análise de necessidades;
- 3) duração do curso claramente especificada;
- 4) alunos geralmente adultos;
- 5) alunos matriculados no ensino superior e com experiência laboral;
- 6) possibilidade de se ensinar ESP a alunos iniciantes.⁶⁰

Essas características revelam, assim, que os estudantes que buscam por cursos de línguas para fins específicos estão interessados em aprender um idioma com propósitos acadêmicos ou profissionais e, conseqüentemente, a análise de necessidades deverá priorizar o uso da LE nas situações-alvo. Como os alunos são, comumente, adultos e já estão inseridos no mercado de trabalho, é importante que o professor de LE pondere, que entre os estudantes haverá aqueles que apresentam larga experiência profissional e, por isso, já possuem conhecimentos atinentes aos conceitos e práticas de seu campo de atuação e outros que estão em início de carreira e, portanto, ainda não estão totalmente familiarizados com seu contexto laboral. Diante disso, o docente terá de considerar, por exemplo, “o grau de generalidade ou especificidade do curso de ESP” (ROBINSON, 1991, p. 3)⁶¹ a ser ofertado.

Holmes (1981, p. 8), elencou três aspectos a serem considerados nesse ensino, a saber:

- 1) as necessidades dos estudantes, que devem ser um dos fatores mais importantes ao elaborar um curso de ESP;
- 2) ESP não significa vocabulário específico e, portanto, o foco deve instaurar-se no desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas, por que, muitas vezes, o aluno já domina o vocabulário de sua área de atuação;
- 3) ESP considera o conhecimento prévio do aluno, sua experiência, bagagem linguística, mesmo que apenas de língua materna⁶².

⁶⁰ Tradução livre nossa. No original: “[...] goal directed; [...] based on a needs analysis; [...] very clearly specified time period; [...] the students [...] are likely to be adults; [...] the students [...] are in tertiary education or are experienced members of the workforce; [...] can certainly be taught to students who are beginning their study of the language”.

⁶¹ Tradução livre nossa. No original: “[...] the degree of generality or specificity of the ESP course”.

⁶² Tradução livre nossa. No original: “1) that students' needs are one of the most important factors in designing a course; 2) ESP [...] can mean special skills and strategies rather than special vocabulary. In fact, for most of our students who are already well-trained in their specialism; 3) ESP recognizes the student's abilities as an adult in learning a language. Hence we make use of our student's own knowledge of the world, his reasoning ability, and his linguistic background, even if this is only in his first language”.

Diante dos pontos ressaltados pelo autor, observamos que o ensino de ESP, na sua visão, leva em consideração não somente as razões pelas quais um aluno decide estudar inglês (ou qualquer outra língua), mas também, aquilo que já conhece tanto do idioma em estudo quanto de sua língua materna.

Celani (1981, p. 5) ao mensurar em que consiste o ensino de LinFE, evidenciou a importância da palavra “finalidade” presente no termo em inglês ESP:

[...] Na denominação *English for Specific Purposes*, a palavra "*purposes*", finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se concentra nos objetivos que procuramos alcançar. Isto não significa, no entanto, que no ensino de inglês antes do advento de ESP, a finalidade a que se destina o curso passa a ter prioridade. Isto não significa, por outra parte, que as finalidades a que se destinam os cursos de Inglês Geral não sejam especiais. Significa que os diferentes fins para os quais o aluno necessita de Inglês podem ser mais facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das diferentes habilidades que serão necessárias à consecução daqueles fins.

Destarte, segundo a autora revela, tanto os para fins gerais quanto os destinados a um fim específico apresentam finalidades especiais, entretanto, em um curso de LinFE os objetivos são mais claramente identificáveis.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 12) o propósito de um curso de ESP “é possibilitar ao aluno o desempenho de tarefas específicas na situação-alvo”⁶³, ou seja, no contexto (acadêmico ou profissional) em que a LE será utilizada. Para tanto, segundo os referidos autores, necessário se faz realizar uma análise minuciosa das características linguísticas dessas situações de uso, as quais comporão o programa do curso de LinFE. Posto isso, Hutchinson e Waters (1987, p. 19), ressaltam que o fundamento do ESP instaura-se em um questionamento, que é, “Por que os estudantes precisam aprender uma língua estrangeira?”⁶⁴ e salientam que ele deve ser considerado – pelo professor de LE – sempre antes de iniciar a elaboração/organização de um curso de LinFE.

Stevens (1988, p. 1-2, grifos nossos), ao definir o ensino de ESP, listou quatro características que nomeou de absolutas e outras duas que denominou de variáveis. Assim, tem-se:

⁶³ Tradução livre nossa. No original: “[...] is to enable learners to function adequately in a target situation [...]”.

⁶⁴ Tradução livre nossa. No original: “[...] Why does this learner need to learn a foreign language?”.

Características Absolutas: ESP consiste num ensino:

- projetado para atender às necessidades específicas do aluno;
- relacionado em conteúdo (ou seja, nos seus temas e tópicos) para disciplinas específicas, ocupações e atividades;
- centrado na linguagem apropriada para atividades sintáticas, lexicais, discursivas, semânticas etc., além da análise desse discurso;
- em contraste com o inglês geral.

Características variáveis: ESP pode ser, mas não é necessariamente:

- restrito quanto às habilidades de linguagem a serem aprendidas (por exemplo, a leitura apenas);
- ensinado de acordo com qualquer metodologia⁶⁵.

No entanto, dez anos depois, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5) retomam essa questão e apresentam uma versão modificada daquela sugerida por Hutchinson e Waters em 1987, em especial no que tange às características variáveis. Dessa forma, tem-se:

Características Absolutas:

- ESP é projetado para atender às necessidades específicas do aluno;
- ESP faz uso da metodologia e atividades das disciplinas a que serve de base;
- ESP é centrado na língua (gramática, léxico, registro), nas habilidades, no discurso e nos gêneros apropriados para essas atividades.

Características Variáveis:

- ESP pode estar projetado ou relacionado a disciplinas específicas;
- ESP pode utilizar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da de Inglês geral;
- ESP é suscetível de ser projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de ensino superior ou em uma situação de trabalho profissional. Pode, no entanto, ser utilizado para alunos do ensino médio;
- ESP é geralmente concebido para alunos de nível intermediário ou avançado. A maioria dos cursos de ESP destina-se a alunos que já

⁶⁵ Tradução livre nossa. No original: “*Absolute characteristics: ESP consists of English language teaching which is: designed to meet specified needs of the learner; related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities; centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse in contrast with “General English”. Variable characteristics: ESP may be, but is not necessarily: restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only); not taught according to any pre-ordinated methodology*”.

tenham um conhecimento básico do sistema linguístico da língua alvo, mas ele também pode ser desenvolvido com iniciantes⁶⁶.

A releitura de Dudley-Evans e St. John (1998) preserva vários aspectos da proposta de Strevens (1988), como a definição clara dos objetivos, a realização de uma análise de necessidades e a seleção de conteúdo específico e que esteja em consonância com os objetivos dos alunos e de sua área de atuação (profissional ou acadêmica). No entanto, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 3) ressaltaram que cada uma das propostas sugeridas anteriormente por Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991) “são válidas, porém, apresentam pontos fracos, tanto no tocante às definições quanto na descrição das características”⁶⁷. Em relação a estas últimas, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 3) revelaram, que

[...] A definição de Strevens é a mais abrangente das três citadas, mas pode levar a certa confusão. O vocábulo “conteúdo” presente na segunda característica absoluta pode dar a falsa impressão de que o ESP está sempre e necessariamente relacionado a um conteúdo disciplinar específico⁶⁸.

Na realidade, ensinar uma língua para um fim específico é considerar, conforme já mencionamos as situações de uso futuro da LE vinculadas à área de atuação dos alunos, seja em âmbito acadêmico ou profissional.

No Brasil, a denominação utilizada para o ensino de LinFE tem sido indicada, basicamente, sob duas etiquetas: “abordagem/ensino instrumental” (VIAN Jr., 1999; CELANI, 2009; RAMOS, 2005, 2009) e “Elfe” (ALMEIDA FILHO; BARÇANTE; GUIMARÃES; SILVA, 2014), entre outros.

Sobre a preferência por Elfe – com a qual estamos de acordo e adotamos neste trabalho – Almeida Filho (2014, p. 1) destaca que

⁶⁶ Tradução livre nossa. No original: “*Absolute characteristics: ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. Variable characteristics: ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners*”.

⁶⁷ Tradução livre nossa. No original: “[...] *each definition has validity but also weaknesses, either in the definition or in the features described*”.

⁶⁸ Tradução livre nossa. No original: “[...] *Strevens' definition is the most comprehensive of the three quoted, but can lead to a certain confusion. By referring to content in the second absolute characteristics it may confirm the false impression held by many teachers that ESO is always and necessarily related directly to subject content*”.

[...] Elfe não é, na verdade, uma abordagem, mas uma especialidade de trabalho/de ensino de línguas reconhecível por certas características como maior definição de objetivos e alguma forma de limitação (para certa prática profissional, de estudos, em tempo mais curto, por exemplo).

Considerando todos esses aspectos atinentes ao ensino de ESP apresentados pelos autores anteriormente arrolados (ROBINSON, 1991; HOLMES, 1981; STREVEENS, 1988 e DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998), bem como, aqueles mencionados por Almeida Filho (2014), sugerimos uma releitura das características de Elfe, consignadas sob a denominação “características essenciais”. Nessa proposta incluímos como fundamentais a presença de:

- realização da análise de necessidades
- atendimento às necessidades dos contextos de atuação dos alunos (profissional ou acadêmico)
- restrição de tempo (cursos mais compactos, porém que preparem os alunos para as situações reais de uso da língua)
- clareza na definição dos objetivos
- seleção dos conteúdos pertinentes para cada situação (escolha dos temas, dos materiais didáticos etc.)
- comunicação na língua-alvo

Diante do exposto, esclarecemos que a análise de necessidades, como veremos mais adiante no item 2.3, pode ser considerada a “pedra angular”⁶⁹ de todo esse processo de ensino e aprendizagem, entretanto, ressaltamos que não é uma particularidade do Elfe, mas de qualquer curso, afinal, ainda que os objetivos sejam considerados gerais, eles existem e devem ser identificados, embora nem sempre sejam facilmente identificáveis.

Sobre o ensino de línguas para fins específicos, Almeida Filho (2016, p.12) salienta que

⁶⁹ No concernente ao Elfe, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 122) mencionam que “[...] a análise de necessidades é a pedra angular de ESP”. Tradução livre nossa. No original: “[...] *needs analysis is the corner stone of ESP*”.

[...] Elfe é o modo de ensinar línguas (um tipo de planejamento de curso com um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem. Acontece que, quando aceitamos que há sempre uma abordagem ou filosofia vigente em todas as situações de ensino de língua(s), ela não orienta apenas as materialidades do planejamento. Abarca também o desenho de materiais especiais, de um método de ensino e meios de controle tanto da aprendizagem quanto do ensino vivido.

Conforme observamos, o ensino de um idioma nessa perspectiva configura-se como uma maneira de ensiná-lo – um método – que se justifica por meio do que se entende por língua, por ensiná-la e aprendê-la, valendo-se de uma metodologia, marcada pelas especificações de ação, pautada nas necessidades e condições impostas (ALMEIDA FILHO, 2014). Esse caminho consiste no que o referido autor denominou *Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)*, constituída por quatro fases, a saber: o *planejamento* de cursos e de suas unidades, a *produção* ou seleção dos materiais didáticos, as *experiências de aprender* uma LE e as *formas de avaliar* o desempenho dos alunos.

Não há como praticar o Elfe sem nos colocarmos – antes de tudo – em uma perspectiva de abordagem, isto é, o trabalho estará embasado em qual princípio geral: gramatical-sistêmico ou comunicacional-interativo? “Como se trata de uma situação calcada numa prática de língua, num recorte laboral muitas vezes, a filosofia que se impõe é a comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 12). Somente depois desse posicionamento deverá ser dado o primeiro passo, a saber, o planejamento do curso, em que o estabelecimento dos direitos, dos objetivos, dos conteúdos e das condições de trabalho devem ser pensados. Na sequência, serão definidos o(s) método(s) em consonância com os objetivos propostos para, então, proceder à seleção de um material didático adequado e, por fim, definir as formas de avaliação da aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2014).

Abordagem, entendida como um conjunto de crenças, de princípios sobre ensinar e aprender uma língua, enfim, como uma filosofia de ensinar, certamente conduz as ações docentes (ALMEIDA FILHO, 2013) e incide nas quatro dimensões anteriormente mencionadas. O mesmo autor destaca, que o conceito de abordagem, visto como uma “visão que nos modula e direciona para agir de certas maneiras” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 13) foi alcunhado por Anthony, em 1963, que por sua vez a definiu como

[...] um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar (1963, p. 63-64).⁷⁰

Quando se fala em abordagem no contexto do ensino de LE, é bastante recorrente a confusão entre alguns termos, a saber, abordagem e método por um lado, e método e técnica por outro. Sobre isso, Anthony (2011, p. 2), esclarece que “as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem”.

Com o propósito de situar de maneira mais clara a abrangência desses conceitos que permeiam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto para fins gerais quanto para fins específicos, apoiamo-nos na Figura 2:

Figura 2 – Cadeia hierárquica de conceitos sobre ensino de línguas

Fonte: elaborada pela autora da tese

Para os especialistas mencionados, abordagem é um construto complexo e abstrato que engloba não só pressupostos teóricos acerca do que se entende por linguagem, por ensinar e aprender línguas, mas também os conhecimentos, as crenças, as experiências, as competências (linguística e pedagógica) etc. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.17-21).

⁷⁰ O trabalho seminal de E. M. Anthony – *Approach, Method and Technique* – foi traduzido por Meireles, V.; Rodrigues, V. e Almeida Filho, J. C. P.de e publicado no número 5 da **Revista Helb** em 2011, versão esta que utilizamos e disponível em <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

Na década de 80 o ensino de línguas estrangeiras sofreu uma mudança de paradigma: o que antes era calcado no método áudio-lingual⁷¹, apoiado no estruturalismo americano e na psicologia behaviorista, abriu espaço ao método comunicativo, também denominado abordagem comunicativa e que considera ser necessário habilitar o aluno para que seja capaz de se comunicar, tanto de forma escrita como oral, com outros falantes da língua-alvo. É importante salientar que o foco do ensino não é a gramática, como acontecia no Método Tradicional⁷², mas também não é desconsiderada, como acontecia no Método Direto⁷³: sob a perspectiva da abordagem comunicativa a gramática é necessária para que aconteça, efetivamente, a comunicação.

Sobre o ensino comunicativo, Almeida Filho (1993, p.47-48) salienta ser

[...] aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L[língua] mas sim, aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

O referido autor menciona, ainda, duas abordagens de ensinar: a de base comunicativa e a de base gramatical. A primeira incide no aspecto de que a linguagem humana é de natureza dialógica e, portanto, interacional: cumpre propósitos comunicativos. A segunda está ligada à compreensão de língua(gem) que se circunscreve à sua gramática e vocabulário.

A esse respeito, o **Glossário do Projeto Glossa**⁷⁴ descreve que “no ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens coexistem: a estrutural-

⁷¹ Na década de 40 surgiu o *Método Áudio-Lingual* que postulava que a aprendizagem consistia na aquisição de um conjunto de comportamentos. No caso das línguas estrangeiras, aprendê-las supunha adquirir os hábitos linguísticos dos falantes nativos e, para tanto, entre outros recursos valia-se da análise contrastiva, a qual pretendia tecer comparações entre as estruturas da língua materna e da língua alvo com o propósito de, tomando como base as diferenças entre os idiomas envolvidos, prever os possíveis erros com o intuito de evitá-los a fim de que o aprendiz não adquirisse hábitos indesejados. Dessa forma, o objetivo maior desse método era que o aluno fosse capaz de se comunicar no idioma em estudo por meio da formação de novos hábitos linguísticos na língua meta, superando os antigos, arraigados e típicos na língua materna. Há a priorização da língua oral sobre a escrita e a prática dos conteúdos estruturais baseava-se na repetição e memorização de diálogos.

⁷² O *Método Tradicional (Gramática e Tradução)* foi predominante entre os séculos XVI e XVIII, período em que passou por modificações (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997). Esse método foi bastante utilizado, a princípio para o ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego e, depois, para o das línguas modernas. Os cursos que se valeram desse método priorizavam o estudo de regras, memorização de palavras e tradução de frases soltas e, por vezes, descontextualizadas. Não houve a preocupação com a produção oral e privilegiou-se o conhecimento explícito e formal das regras gramaticais. Esse método foi um dos que mais perdurou no ensino de línguas estrangeiras e, ainda hoje, encontram-se professores que o utilizam.

⁷³ O *Método Direto* valia-se da habilidade oral para trabalhar, fundamentalmente, com vocabulário, na maioria das vezes, por meio da leitura de textos. O ensino da gramática era, portanto, indutivo, “sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos” (CHAGAS, 1967, p. 111).

⁷⁴ Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente”. Assim, entende-se que o conceito de língua(gem) determina e influencia o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que existe uma relação entre eles (ALMEIDA FILHO, 2012).

Diante do exposto, destacamos que no caso do Elfe, por tratar-se de “uma situação calcada numa prática de língua, num recorte laboral muitas vezes, a filosofia que se impõe é a comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 12), uma vez que se deve considerar a definição das necessidades específicas da dada área de atuação (profissional ou acadêmica) dos estudantes.

Segundo Guimarães, Barçante e Silva (2014, p. 65),

Considerando-se que o levantamento de necessidades é o ponto de partida para um curso de Elfe [...] e que o aluno é o centro do processo de AELin⁷⁵, as materialidades (planejamento, materiais didáticos, experiências de vivenciar a língua-alvo e avaliação) devem ser baseadas nos objetivos (necessidades, interesses, fantasias e projeções) dos alunos, como previsto na OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dessa forma, no modelo da *Operação Global*⁶ quando os objetivos são bem definidos e bem marcados, quer dizer, passando do nível 4 (projeções) e 3 (fantasias) e englobando mais fortemente o nível 2 (interesses) e 1 (necessidades), podemos definir o curso como o Elfe (GUIMARÃES; BARÇANTE; SILVA, 2014, p. 66).

A história do ensino de línguas estrangeiras revelou uma busca incessante pelo método perfeito, ideal. Essa procura, segundo Nunan (1995), deu-se pelo fato de se acreditar que seria possível desenvolver ou, até mesmo, descobrir um método que pudesse ser exitoso em todos os contextos e com todos os alunos. Anteriormente, Prator (1979) havia comparado essa busca incessante por um método revolucionário ao movimento de um pêndulo, já que, geralmente, a cada nova possibilidade está atrelada a ideia de que o método anterior não era bom, ou seja, há um rompimento com seu antecessor. Assim, o mesmo autor (1979, p. 5) afirma que “os defensores e adeptos de um método novo negavam a validade dos métodos anteriores”.

Na década de 90, questões atinentes à existência do método ideal foram levantadas pelo indiano Nagore Prabhu (1990). No ano seguinte, o britânico Dick Allwright (1991) discutiu a morte do método e outro indiano, B. Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012) destacou um movimento para além do método.

⁷⁵ Aquisição e ensino de línguas.

Apesar do surgimento de diferentes métodos de ensino de LE ao longo da história e também da diversidade de conceitos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, vários problemas relativos a esse processo ainda persistiam. Assim, em lugar de se procurar o método perfeito, passou-se a buscar o mais adequado (DUQUE, 2004). Com isso, tentava-se romper com o rigor que muitos métodos haviam imposto e dar lugar à valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem. Dessa forma, os docentes teriam maior autonomia para fazer suas escolhas metodológicas, a fim de atender às necessidades do contexto pedagógico em que estivessem inseridos. Chega-se, dessa forma, à era do pós-método.

Kumaravadivelu (2003, p. 34) defende uma pedagogia do pós-método constituída por três parâmetros. O primeiro diz respeito à *particularidade* que

[...] requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular⁷⁶.

O segundo parâmetro relaciona-se à *praticidade* que “[...] implica uma teoria da prática gerada pelo professor. [...] é o professor praticante que, com as ferramentas adequadas para a exploração, é o mais adequado para produzir tal teoria prática (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35)”⁷⁷. Por fim,

[...] O parâmetro da possibilidade busca aproveitar a consciência sociopolítica levada pelos participantes à sala de aula para que ela possa funcionar como catalisadora na busca contínua pela formação da identidade e da transformação social (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37)⁷⁸.

Kumaravadivelu (2006, p. 69) afirma, ademais, que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”.

⁷⁶ Tradução livre nossa. No original: “requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”.

⁷⁷ Tradução livre nossa. No original: “[...] entails a teacher-generated theory of practice. It recognizes that no theory of practice can be [...] is the practicing teacher who, given adequate tools for exploration, is best suited to produce such a practical theory”.

⁷⁸ Tradução livre nossa. No original: “The parameter of possibility seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation”.

Sob esse prisma, o autor menciona o termo *merging*⁷⁹, que traz à tona a ideia de que todas as nossas ações – de uma maneira ou de outra – são atravessadas pelas ações dos demais. Isso significa dizer que o processo de aprendizagem de uma língua não está restrito ao domínio do código, mas deve estar interligado com o contexto no qual o aluno vive e que, por sua vez, mantém uma relação com outras disciplinas escolares, com as necessidades da comunidade etc. A cultura do outro também não deve ser excluída em detrimento da própria e vice-versa: elas devem integrar-se (LEFFA, 2012).

Para Abrahão (2015, p. 36),

[...] A abordagem comunicativa foi um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método como conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente.

Ainda em relação às mudanças no paradigma do ensino de LE, Prabhu (1990) em seu conhecido artigo *There is no Best Method – Why?*⁸⁰ discutiu a questão de que não há um método ideal, que seja o melhor para a execução bem sucedida de uma tarefa e nesse mesmo trabalho definiu método como sendo “o conjunto de atividades realizadas na sala de aula e a teoria, crença ou conceito que as norteia”⁸¹.

Embora concordemos com o especialista, é preciso considerar que nem sempre é factível transpor a teoria escolhida pelo professor à sala de aula por razões variadas, que podem se relacionar ao projeto pedagógico da instituição de ensino ou ao material didático adotado, por exemplo. Infelizmente, muitas vezes, seja por razões financeiras ou outra qualquer, o professor se vê obrigado a seguir a metodologia adotada pela instituição de ensino na qual trabalha, concordando ou não com ela.

Ainda sobre o fato de não haver um método ideal, o mesmo autor ressalta que o melhor será aquele que atender às necessidades de determinado contexto de ensino e aprendizagem de forma mais adequada. Ele destaca, que todos os métodos, de um modo ou outro, têm valor e que as avaliações que se fazem deles são, em geral, bastante equivocadas. Assim, para um contexto de ensino qualquer, haverá um método que seja o melhor e, certamente, saberemos identificar qual é.

⁷⁹ Segundo o **Cambridge Dictionaries online**, o equivalente em português é unir(-se), fundir(-se).

⁸⁰ Tradução livre nossa. “Não há o melhor método – Por quê?”.

⁸¹ Prabhu (1990, p. 162). Tradução livre nossa. No original: “a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities”.

Anthony (2011, p. 3) definiu método como “[...] um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental”.

Para exemplificar sua visão teórica, ele destacou a diversidade de métodos que podem ser encontrados dentro de uma abordagem. Uma das questões se refere, por exemplo, ao fato de que ensinar uma língua estrangeira X a um aluno chinês é metodologicamente diferente do que ensinar a mesma língua a um aluno cuja língua materna seja outra, como a espanhola ou a inglesa, por exemplo. Além disso, alguns outros pontos devem ser levados em consideração, como a idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com a língua estrangeira que estiver sendo estudada. Todos esses fatores, portanto, influenciam significativamente a “apresentação ordenada da língua aos alunos” (ANTHONY, 2011, p. 3).

Almeida Filho dedica um capítulo de seu livro **Quatro estações no ensino de línguas** (2012) aos métodos. Dentre as várias questões levantadas, ele esclarece que “o método nos situa no plano dos conceitos ou ideias, mas não é ele quem decide como ensinar de uma determinada maneira. O que decide o método a ser produzido é a filosofia de ensino ou abordagem de ensino” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 70). Isso significa que a escolha de um método estará sempre atrelada à concepção que se tem do que é ensinar e aprender. No entanto, “nosso método, assim como nossa abordagem, nem sempre é eleito ou escolhido deliberadamente. Muitas vezes é o que pressentimos ser útil ou adequado fazer, é uma memória de ter visto fazerem assim em nossa vida escolar ou universitária” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 69). Destarte, reiteramos a afirmação de Prabhu (1990) de não haver um método que possa ser considerado ideal para todas as situações e contextos.

Em síntese, pode-se afirmar que a abordagem funciona como uma base teórica na qual o método se fundamenta, enquanto o método se configura como a ação e “é importante por materializar uma experiência de aprender a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p 70). Para respaldar os métodos escolhidos faz-se necessário um conjunto de explicações que os sustentem: a metodologia. Isso significa que para cada abordagem e para cada método há uma metodologia imbricada.

Nesse sentido Anthony (1963) comenta que alguns fatores podem modelar a metodologia, como a experiência do professor e o quanto ele domina a LE que ensina, além de sua fluência oral e do(s) objetivo(s) do curso. Salienta, por fim, que a importância

que tal língua estrangeira terá no currículo do aluno e o tempo que ele terá para estudá-la também devem ser considerados. Dessa forma, ele pontua que certas demarcações metodológicas deveriam ser levadas em consideração ao se escrever um livro didático.

Almeida Filho (2012, p. 73, grifos nossos) destaca a metodologia como “a base (de ideias, de teoria e Teoria⁸²) para como operamos metodologicamente” e o **Glossário do Projeto Glossa**⁸³ define metodologia como um “conjunto de explicações trazidas para fundamentar métodos implementados”.

Conforme mencionado anteriormente, os conceitos até aqui discutidos situam-se numa cadeia hierárquica, na qual a abordagem “é a base maior sustentada por conceitos conjugados de língua/LE, de aprender e de ensinar essa dada língua que orienta não só o método, mas os materiais e o planejamento antes deles, além da avaliação do processo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 73).

No tocante às técnicas entende-se que são todo o procedimento reconhecível e para o qual lhe atribuímos um nome, como “técnica do ditado, da repetição, da repetição com substituições numa dada posição da frase, do preenchimento de lacunas com palavras a cada 5 ou 7 vocábulos (técnica *cloze*), entre muitas outras” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 73). Em outras palavras, as técnicas são, portanto, “os procedimentos reconhecíveis na profissão” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 73).

Todos os aspectos mencionados justificam a necessidade de que ao planejar um curso, seja para fins específicos, seja para fins gerais, o professor reflita sobre os diferentes aspectos que nortearão sua prática, entre os quais destacamos:

1. perspectiva de abordagem (pressupostos teóricos sobre os conceitos de língua e aprendizagem)
2. métodos de ensino
3. técnicas
4. materiais didáticos
5. resultados a serem obtidos

⁸² O autor utiliza a palavra teoria grafada em letras minúscula e maiúscula por entender que a primeira (t) se refere àquela teoria informal espontânea e a segunda (T) àquela resultante de pesquisa.

⁸³ Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 10 abril 2015.

Fazendo uma alusão ao Programa Japonês 5S⁸⁴ de qualidade no trabalho, propõe-se aqui um Programa 5Q, de qualidade no ensino de línguas/LE, visto como um plano estratégico a ser incorporado na rotina do professor, cujo objetivo deverá ser não somente a busca pela qualidade do ensino, mas a efetividade de sua prática, de modo que os objetivos estabelecidos no início de um curso sejam efetivamente alcançados ao concluí-lo.

Além da qualidade no ensino, imprescindível para qualquer curso, conforme acabamos de mencionar, no concernente ao ensino de línguas para fins específicos, deve-se considerar, que o “planejar élfico” (ALMEIDA FILHO, 2016) pressupõe que o ensino da LE seja comunicativo, que presuma o aluno desenvolvendo sua competência comunicativa na língua-alvo. Entretanto, o que geralmente acontece, na prática, é que os professores, no intuito de desenvolverem a referida competência em seus alunos, isto é, de lhes proporcionarem situações de uso real da língua, acabam direcionando o ensino para o trabalho com a competência formal linguística na nova língua, o que leva o estudante a aprender somente sobre essa língua (ALMEIDA FILHO, 2013). Segundo o mesmo autor,

Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 23).

Dada a importância de se considerar o ensino comunicativo nos cursos de LinFE delineamos, brevemente, o conceito de *competência comunicativa* cujas raízes remontam à década de 70, expressadas por Hymes (1971) em seu texto *On Communicative Competence*,

[...] no qual discorda da dicotomia apresentada por Chomsky (1973)⁸⁵ entre competência e desempenho e critica às teorias linguísticas “irrelevantes” (segundo ele) que, até então, contemplavam um falante ideal sem considerar o contexto social em que os comunicantes estivessem envolvidos (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 5-6).

⁸⁴ O 5S ou *House keeping* é um conjunto de técnicas desenvolvidas no Japão e utilizadas inicialmente pelas donas-de-casa japonesas para envolver todos os membros da família na administração e organização do lar. No final dos anos 60, quando os industriais japoneses começaram a implantar o sistema de qualidade total (QT) nas suas empresas, perceberam que o 5S seria um programa básico para o sucesso da QT. Esse programa pode ser conhecido com outros nomes, porém 5S é o mais utilizado e vem das iniciais das cinco técnicas que o compõem: *Seiri* - organização, utilização, liberação da área; *Seiton* - ordem, arrumação; *Seiso* - limpeza; *Seiketsu* - padronização, asseio, saúde; *Shitsuke* - disciplina, autodisciplina. Disponível em: <http://www.esalq.usp.br/qualidade/cinco_s/pag1_5s.htm>.

⁸⁵ Embora Chomsky se reporte a essa dicotomia em 1973, sua teoria data de 1965.

Os referidos autores destacam, ainda, a complexidade do conceito de *Competência Comunicativa*, pois “sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6).

Hymes (1971) propôs uma divisão do construto em dois componentes: a competência *linguística* e a *sociolinguística*. A primeira refere-se às regras gramaticais e a segunda às regras de uso. Essa proposta se justifica, pois ele defende a ideia de que competência não se restringe apenas às questões de cunho gramatical, mas ao contexto situacional em que os enunciados são produzidos.

Canale e Swain (1981), baseados na proposta de Hymes, apresentaram uma nova subdivisão para o conceito de *competência comunicativa*, agora composta por três componentes: *competência gramatical* (que inclui o conhecimento de regras gramaticais, isto é, o domínio do código linguístico), *competência sociolinguística* (que abrange as regras do discurso, ou seja, os elementos socioculturais) e *competência estratégica* (que se refere ao domínio das estratégias de comunicação). Não obstante, os mesmos autores sugeriram, em 1983, uma quarta subdivisão: a *competência discursiva* (relacionada à produção de textos coesos e coerentes). Posto isso, destacamos que Canale e Swain (1981, p. 32) entendem que “a comunicação deve ser baseada na interação, [...] e ter lugar em um discurso e contexto sociocultural”⁸⁶, o que reforça a ideia da língua em uso, aspecto preponderante da *abordagem comunicativa*.

O ensino comunicativo de línguas prevê, portanto, “que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso e a comunicação” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 39), já que “a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 2005, p. 13).

Tendo em vista as principais características dos cursos de línguas para fins específicos antes mencionadas, cabe, neste momento, analisá-las comparativamente com os traços definidores dos cursos para fins gerais, conforme apontado no Quadro a seguir:

⁸⁶ Tradução livre nossa. No original: “[...] communication to be interaction based, [...] to take place in a discourse and sociocultural context”.

Quadro 1 – Características dos cursos de línguas para fins gerais e para fins específicos

Fins Gerais	Fins Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Contextos escolares, institutos de idiomas, CELs • Necessidades não são facilmente especificadas • Metas amplas • Análise de necessidades indireta • Trabalham-se as quatro habilidades linguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos profissionais e acadêmicos • Necessidades específicas • Metas específicas • Análise de necessidades direta • A definição das habilidades varia de acordo com cada grupo de alunos e/ou com o tipo/ propósito do curso

Fonte: elaborado pela autora da tese

Conforme se pôde observar no Quadro apresentado, a análise de necessidades não é uma característica atinente somente aos cursos de LinFE, uma vez que sempre se deve realizá-la em qualquer tipo de curso, seja para um fins gerais ou para um com fins específicos. Sobre isso, Hutchinson e Waters (1987, p. 53) foram muito claros e precisos em sua afirmação, com a qual concordamos:

[...] Costuma-se argumentar que as necessidades de um aluno de inglês geral, por exemplo, não são especificáveis. Na verdade, esse é o argumento mais fraco de todos, porque é sempre possível especificar as necessidades, mesmo que seja só a necessidade de passar no exame no final do ano letivo. Sempre há, de uma maneira ou de outra, uma necessidade identificável. O que distingue ESP do Inglês Geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim, a consciência dessa necessidade.⁸⁷

Sobre isso, Anthony (1997) salientou que há uma linha tênue entre o término de um curso de inglês geral e o início de um curso de ESP, afinal os dois são altamente inter-relacionados. No entanto, um curso de línguas para fins gerais envolve o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, a saber, expressão e compreensão oral e escrita, enquanto num curso de LinFE a seleção da(s) habilidade(s) dependerá dos dados coletados por meio da análise de necessidades que norteará o trabalho do professor, seja no desenho do curso, seja na escolha dos materiais didáticos. Além disso, nos cursos de línguas para fins específicos não há uma metodologia única aplicável às aulas, mas as necessidades

⁸⁷ Tradução livre nossa. No original: “It is often argued that the needs of the general English learner, for example the schoolchild, are not specifiable... In fact, this is the weakest of all arguments, because it is always possible to specify needs, even if it is only the need to pass the exam at the end of the school year. There is always an identifiable need of some sort. What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need”.

específicas de cada grupo de alunos determinarão a metodologia mais adequada para cada situação.

2.2.2 Tipos de cursos de línguas para fins específicos

Vimos destacando as características do ensino de línguas para fins específicos, no entanto, mister se faz apontar os tipos de cursos de LinFE e suas especificações. Hutchinson e Waters (1987, p. 16), por exemplo, dividiram o ESP em duas grandes áreas que compreendem:

- Inglês para Fins Acadêmicos⁸⁸;
- Inglês para Fins Ocupacionais⁸⁹, conhecido também como Inglês para Fins Vocacionais⁹⁰ e Inglês Vocacional como Segunda Língua⁹¹.

Às duas grandes áreas sugeridas pelos autores estão atrelados cursos cujos objetivos são o de atender às necessidades específicas dos alunos, em âmbitos distintos. Assim, o EAP destina-se àqueles que precisam de uma língua estrangeira para desenvolver seus estudos no meio acadêmico, e o EOP/EVP/VESL está voltado aos que querem aprender uma LE para se movimentarem em contextos laborais.

Alguns anos mais tarde, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 5-6) subdividiram o EOP em duas vertentes:

- Inglês para fins profissionais⁹²
- Inglês para fins vocacionais⁹³

Robinson (1991, p. 147) salientou que nos Estados Unidos havia uma tendência em ramificar o ESP em três frentes, conforme se ilustra na figura seguinte:

⁸⁸ Tradução livre nossa. No original: “*English for Academic Purposes*”.

⁸⁹ Tradução livre nossa. No original: “*English for Occupational Purposes*”.

⁹⁰ Tradução livre nossa. No original: “*English for Vocational Purposes*”.

⁹¹ Tradução livre nossa. No original: “*Vocational English as a Second Language*”.

⁹² Tradução livre nossa. No original: “*English for Professional Purposes*”.

⁹³ Tradução livre nossa. No original: “*English for Vocational Purposes*”.

Figura 3 – Divisões de ESP nos Estados Unidos

Fonte: elaborada pela autora da tese

As três propostas de cursos de LinFE, ora apresentadas tiveram sua pertinência no momento em que foram pensadas e sugeridas pelos respectivos autores. Porém, no concernente às finalidades específicas Aguirre Beltrán (1998, p. 15) ressaltou que “hoje em dia é difícil determinar o número e os tipos de finalidades específicas, pois estamos diante de classificações orientadas ao mercado em função da avaliação e da procura”.⁹⁴

Salientamos, no entanto, que independentemente das especificações dos cursos de LinFE medidas por diferentes autores da área, o importante é não se esquecer de seu propósito: “possibilitar que aluno desempenhe tarefas específicas em uma situação-alvo”⁹⁵ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 12).

Não obstante, para que o professor identifique e selecione os conteúdos a serem desenvolvidos em um curso de LinFE e para que se possa propor aos alunos tarefas que contemplem as necessidades de uso futuro da LE nos contextos profissionais ou acadêmicos é preciso fazer um levantamento das *necessidades da situação-alvo*, bem

⁹⁴ Tradução livre nossa. No original: “Hoy día es difícil determinar el número y las clases de finalidades específicas, pues estamos ante clasificaciones orientadas al mercado en función de la evaluación y demanda del entorno”.

⁹⁵ Tradução livre nossa. No original: “[...] is to enable learners to function adequately in a target situation”.

como das *necessidades da situação da aprendizagem*, ou seja, definir o que o estudante já sabe e aquilo que ele ainda precisará aprender.

2.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES: “A PEDRA ANGULAR”

Pedra angular. A locução em português é proveniente da língua italiana: “*chiave di volta*” e “*pietra d’angolo*”. Em sentido restrito e literal refere-se a uma pedra que tem formato de cunha trapezoidal a qual era colocada no centro de um arco nas antigas construções, além de ser a primeira a ser assentada e cuja função não era a de apoiar nem sustentar peso algum, mas apenas a de equilíbrio. Pelo fato de mediar e equilibrar, usa-se a expressão “pedra angular”, assim como poder-se-ia utilizar alicerce, no sentido de denominar algo que seja fundamental, que seja central. No universo do ensino de LinFE, a pedra angular é a análise de necessidades (AN), segundo afirmaram Dudley-Evans e St. John (1998). Entretanto, conforme já mencionamos, a análise de necessidades deve ser realizada tanto nos cursos de LinFE quanto nos cursos para fins gerais. Tendo em vista esse aspecto essencial, Long (2005, p. 1) ressalta a importância de que “[...] nenhum programa de ensino de línguas deve ser desenvolvido sem uma completa análise de necessidades”⁹⁶ sendo que ela pode ser realizada de diferentes maneiras.

Em cursos denominados gerais, as análises de necessidades de forma direta, por meio de questionários, por exemplo, geralmente não acontecem, uma vez que já se sabe quais são os objetivos do curso, como ele será organizado e quais são as necessidades envolvidas⁹⁷. É importante deixar claro que o fato de não se realizar uma AN direta, ou

⁹⁶ Tradução livre nossa. No original: “[...] no language teaching program should be designed without a thorough needs analysis”.

⁹⁷ É preciso esclarecer que as necessidades envolvidas em cursos de línguas considerados gerais da Educação Básica pautam-se em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento voltado para os anos finais do ensino fundamental sustenta que “o ponto de partida para o tratamento dos conteúdos pauta-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna; portanto, o critério principal de gradação das unidades é a familiaridade que os alunos têm com os conteúdos indicados. Isso quer dizer que o critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Esse sequenciamento dos conteúdos é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998, p. 71). Os PCNs para o ensino médio ressaltam que “embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (PCNs, Parte II – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2000, p. 26).

seja fazendo uma pesquisa de campo na qual sejam aplicados questionários e realizadas entrevistas, tanto com alunos quanto com profissionais da área em questão, conforme prevê a análise de necessidades (que deveria ser feita) nos cursos de línguas denominados para fins específicos, não significa que ela não exista e que não seja levada em consideração ao estruturar cursos denominados para fins gerais.

Sobre isso, Mackay e Mountford (1978) comentam que um curso de línguas para fins gerais, por exemplo, é desenvolvido com um fim em si mesmo, enquanto um curso de línguas para fins específicos deve ser pensado e estruturado de acordo com as necessidades do aprendiz e pautado por um objetivo bastante definido (*goal oriented*),

Long (2005, p. 1) aponta que

[...] A combinação das variedades da língua-alvo, as habilidades, o léxico, os gêneros, os registros etc., que esse ou aquele grupo necessita varia muito, no entanto, significa que o ensino de línguas usando programas e materiais genéricos, que não foram concebidos para grupos específicos, será – no mínimo – ineficiente e, sem dúvida, inadequado. Assim como nenhum médico realizaria uma intervenção sem antes fazer um profundo e completo diagnóstico sobre aquilo que aflige o paciente, de nenhuma maneira um programa de ensino de línguas deveria ser concebido sem uma análise exaustiva das necessidades⁹⁸.

No entanto, para que isso ocorra de forma eficaz, é importante que

[...] Os professores de línguas e os linguistas aplicados precisam familiarizar-se com o vasto leque de fontes e métodos disponíveis atualmente, para escolher qual dessas combinações são as mais apropriadas, isto é, com fonte *versus* interações do método (LONG, 2005, p. 2)⁹⁹.

Como se infere das exposições anteriores, a análise de necessidades – por ser, como dissemos, a pedra angular do processo de ensino e aprendizagem – envolve aspectos variados e, de idêntica maneira, tem repercussões diversas nesse processo. Assim, ela requer conhecimentos específicos e disponibilidade dos professores para que seja levada a efeito de maneira adequada e para que os dados coletados sejam considerados tanto no planejamento dos cursos quanto nas aulas ministradas.

⁹⁸ Tradução livre nossa. No original: “*The combination of target language varieties, skills, lexicons, genres, registers, etc., that each of these and other groups needs varies greatly, however, meaning that language teaching using generic programs and materials, not designed with particular groups in mind, will be inefficient, at the very least, and in all probability, grossly inadequate. Just as no medical intervention would be prescribed before a thorough diagnosis of what ails the patient, so no language teaching program should be designed without a thorough needs analysis*”.

⁹⁹ Tradução livre nossa. No original: “*Language teachers and applied linguists need to be familiar with the wide array of sources and methods available to them today, and with appropriate combinations thereof, i.e., with source x method interactions*”.

2.3.1 Algumas definições sobre análise de necessidades

Voltando o olhar para os dias atuais, nota-se a importância de se (re)definir alguns conceitos, sendo um deles o de *necessidades* para algo que lhe dê amplitude, de maneira que se tenha como objetivo “a construção de capacidades básicas para propósitos definidos” (CELANI, 2009 p. 23-24), visando à função social da LE no Brasil. A mesma autora afirma que esse conceito precisa deixar de ser visto de modo reducionista, voltado apenas a um fim específico; mister se faz ampliar os olhares e compreender o contexto social como determinante das necessidades.

Conforme já mencionado, a AN é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto para fins gerais quanto para específicos, uma vez que com os resultados obtidos nessa coleta de dados preliminares pode-se – de maneira mais apurada e eficaz – desenhar os objetivos e as características do programa de um curso de línguas.

O conceito de necessidade direcionado ao ensino e aprendizagem de idiomas é definido por Widdowson (1981, p. 2 apud AGUIRRE BELTRÁN, 2008, p. 647) como

[...] os requisitos suscitados por uma situação de comunicação, isto é, os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos requeridos para que haja um desempenho efetivo e eficaz em uma situação concreta [...] e, também, pode ser considerado como aquilo de que os alunos têm de fazer para aprender uma língua.¹⁰⁰

Mountford (1981) comenta que a necessidade pode corresponder, por exemplo, ao conteúdo da programação de uma instituição acadêmica. Hutchinson e Waters (1987, p. 55), por sua vez, referem-se à tríade necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*) que estará em consonância com a situação-meta, com os requisitos requeridos nessa situação (*target needs*), bem como, com as necessidades de aprendizagem (*learning needs*). Com relação à primeira – necessidades – entende-se tudo que o aluno tem de saber para se comunicar em uma determinada situação e o que já sabe da língua em questão. A segunda, que compreende as lacunas, incide no espaço entre aquilo que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender sobre o idioma. No que tange à última ponta do

¹⁰⁰ Tradução livre nossa. No original: “[...] los requisitos que plantea una situación de comunicación, esto es, los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación concreta [...] y, también, se puede considerar como lo que tienen que hacer los alumnos para aprender una lengua”.

triângulo, têm-se os desejos, que nada mais são do que o ponto de vista dos alunos, ou seja, aquilo que realmente gostariam de aprender.

O interesse em definir e/ou classificar as necessidades foi motivo de atenção para vários estudiosos como, por exemplo, Brindley (1989), quem estabelece dois tipos: as objetivas (*objectives needs*), que representam aquilo que o aluno precisa saber, e as subjetivas (*subjective needs*), aquelas que o aluno quer ou sente que precisa saber. Berwick (1989), por sua vez, delinea tipos de necessidades: as percebidas (*perceived needs*) e as sentidas (*felt needs*), sendo que a primeira abarca a perspectiva externa e a outra representa o ponto de vista dos envolvidos na análise.

Robinson (1991) também discutiu o assunto e distinguiu a necessidade meta das relacionadas à aprendizagem. Estas últimas estão orientadas ao processo e são provenientes da situação de aprendizagem; já a primeira está orientada ao produto e provém da situação meta, ou seja, diz respeito ao objetivo que se pretende atingir.

A efetividade de uma análise de necessidades está diretamente ligada à situação e, para tanto, é importante ressaltar a diferença entre a análise da situação atual (*Present Situation Analysis*) e a análise da situação meta (*Target Situation Analysis*), segundo proposta de Chambers (1980). A primeira representa tudo aquilo que o aluno terá de saber até o término do curso e a outra – que é complementar a esta – atesta o nível linguístico que o aluno apresenta no momento atual, presente. Assim, uma análise de necessidades torna-se efetiva quando se consegue traçar essa linha entre aquilo que o aluno já sabe sobre o idioma estrangeiro e o caminho que terá de percorrer para atingir o objetivo final, a situação meta.

2.3.2 análise da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem

No âmbito do ensino de línguas para fins específicos as informações profissionais, bem como, pessoais dos alunos, seu nível de conhecimento linguístico, suas carências, experiências em aprendizagem de línguas, aquilo que o aluno espera do curso visando seu desempenho profissional e aquelas que se referem ao ambiente no qual o curso será oferecido ganham destaque devido às implicações que têm no planejamento e desenvolvimento das aulas.

A confluência de todos esses aspectos pode ser observada na Figura 4:

Figura 4 – O que a análise de necessidades estabelece

Fonte: Dudley-Evans e St.John (1998, p. 125). Trad. Silva (2012, p. 36)

Mackay e Mountford (1978) destacou alguns problemas com relação à escolha do responsável pela análise de necessidades, a qual sempre estará atrelada à situação de ensino e aprendizagem. O primeiro deles incide nas concepções sobre a natureza da língua e sobre a aprendizagem daquele que se incumbirá da sua realização. O segundo problema levantado pelo autor está relacionado aos princípios aplicados no momento da seleção dos dados, uma vez que as informações coletadas poderão estar subordinadas à concepção por ele adotada com relação à programação, à teoria do ensino e da aprendizagem. Já o terceiro problema situa-se no campo dos aspectos práticos, ou seja, refere-se aos instrumentos utilizados na coleta dos dados, os quais poderão ser aplicados a qualquer momento do processo, sempre que for conveniente ou necessário.

Autores como Yalden (1987), Nunan (1988) e West (1994), por exemplo, trataram de elencar esses instrumentos mencionados por Mackay e Mountford (1978). Entre eles destacamos as provas de nivelamento, cujo objetivo é classificar os alunos de acordo com o nível linguístico que apresentam; as provas diagnósticas, que permitem identificar as lacunas existentes depois do início do curso; a autoavaliação, que objetiva verificar não somente o grau de competência dos alunos com relação aos objetivos propostos, mas também, permite que eles façam uma análise de seu próprio desempenho no que tange às suas necessidades e/ou seus avanços, possibilitando-lhes detectar o grau de consciência que eles têm sobre o seu processo de aprendizagem.

Além desses instrumentos e procedimentos de coleta de dados, há também os questionários, que podem ser aplicados em qualquer momento do curso. Deve-se ter em conta, ainda, as entrevistas que são realizadas sempre pessoalmente e as observações de aula, as quais permitem, dentre outros olhares, compreender a atuação dos professores e dos alunos no que se refere à identificação das dificuldades e dos avanços no decorrer do curso. Entretanto, para que as análises sejam consideradas fiáveis, Long (2005) sugere que o analista se valha de diferentes métodos¹⁰¹ e fontes de coleta de dados.

Hutchinson e Waters (1987, p. 59) sugerem algumas questões a serem consideradas na orientação da análise da situação-alvo:

- Por que a língua é necessária?
- Como a língua será usada?
- Quais serão as áreas de conteúdos¹⁰²?
- Com quem o aluno usará a língua?
- Onde a língua será usada?
- Quando a língua será usada?¹⁰³

Além desse rol de perguntas, os mesmos autores (1987, p. 62) sugerem outras questões a respeito das necessidades de aprendizagem:

- Por que os alunos estão fazendo o curso?
- Como eles aprendem?
- Quais são os recursos disponíveis?
- Quem são os alunos?
- Onde serão as aulas?
- Quando serão as aulas?¹⁰⁴

Vian Jr. (2002, p. 15) propôs a junção dessas duas listas de perguntas como ilustrado no quadro a seguir:

¹⁰¹ Nesse contexto, a palavra refere-se aos **métodos de/para a coleta de dados**, como “questionários, entrevistas individuais, análise de ofertas de trabalho, entrevistas com profissionais e instituições do campo profissional, publicações etc.” (AGUIRRE BELTRÁN, 2008, p. 1122.). É importante salientar ademais que, neste capítulo, já mencionamos o que são os **métodos de ensino** e, mais adiante, nos próximos capítulos, trataremos de evidenciar os **métodos de trabalho** no universo do ensino de LinFE.

¹⁰² Sobre essa pergunta, esclarecemos que, muito embora as fontes por nós consultadas utilizem, em suas traduções ao português a forma indicada, consideramos que “áreas de conteúdos” não esclarece, com precisão, o âmbito ao qual se refere. A nosso ver, é mais apropriado pensar-se em “áreas ou contextos de uso”, uma vez que as questões arroladas remetem ao emprego real da língua.

¹⁰³ Tradução livre nossa. No original: “*Why is the language needed?/ How will the language be used?/ What will the content areas be?/ Who will the learner use the language with?/ Where will the language be used? When will the language be used?*”.

¹⁰⁴ Tradução livre nossa. No original: “*Why are the learners taking the course?/ How do the learners learn?/ What resources are available?/ Who are the learners?/ Where will the ESP course take place? When will the ESP course take place?*”

Quadro 2 – Junção do modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem

Modelo para análise da situação-alvo		Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
Por que	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
Como	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
Qual	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
Quem	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
Quando	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Fonte: Vian Jr. (2002, p. 15)

Essas questões são importantes porque, de um lado, permitem conhecer a situação na qual o aluno se valerá da língua a ser estudada, ou seja, com as respostas que forem dadas a essas perguntas, poder-se-á pensar no curso de acordo com as necessidades por ele apontadas nesse momento inicial. Por outro lado, as questões que envolvem as necessidades de aprendizagem permitirão considerar outros fatores atinentes a esse processo e, assim, desenhar o curso específico para o público envolvido.

Sobre isso, Vian Jr. (2002, p. 16) considera que

[...] a análise de necessidades não pode ser simplesmente concebida como um produto estanque desenvolvido no início de um curso específico, um fator absoluto e determinante de todo o processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, ela deve ser vista como um processo que, como elemento de uma situação inicial, define as necessidades dos aprendizes naquele momento, mas que deve ser revista no decorrer do curso, ou seja, deve ser encarada como um processo contínuo. Ela pode, ainda, ser assimilada como parte do ensino/aprendizagem, num processo participativo no qual prevaleçam os itens resultantes da negociação entre aluno e professor com base no contexto em que se ensina, no material que se utiliza e outros fatores intervenientes.

Em outras palavras, a análise de necessidades determina todo o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não pode limitar-se a ser concebida e utilizada unicamente no início de um curso de línguas, ou seja, é fundamental que no decorrer desse processo ela se faça presente em momentos diferentes, para que o curso possa sempre ser ajustado de modo a alcançar os objetivos pré-determinados.

Esclarecidos os princípios teóricos adotados, no próximo capítulo apresentamos a descrição metodológica de nosso trabalho, evidenciando os cursos superiores de tecnologia pesquisados e os colaboradores envolvidos: diretores das unidades selecionadas, coordenadores e docentes de espanhol.

CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE UMA REALIDADE EM FORMAÇÃO

Na Introdução, mostramos os motivos que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa doutoral, cujos propósitos instauram-se na formação dos professores de línguas estrangeiras que atuam em contextos de ensino voltados para um fim específico, em especial, no superior tecnológico. Nosso percurso iniciou-se, como detalhado no capítulo 1, com a apresentação de um breve histórico do espanhol no Brasil e procuramos evidenciar os momentos em que esse idioma esteve presente nos currículos escolares brasileiros, respaldado por documentos oficiais que garantiram sua permanência ou levaram à sua exclusão na Educação Básica, para que pudéssemos obter um retrato diacrônico desse oferecimento até a atualidade. A seguir, elencamos a teoria que envolve esse ensino, passando por alguns caminhos importantes que compreendem desde a realização de uma análise de necessidades – o que revela o lema do ESP “diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi o inglês de que você precisa”¹⁰⁵ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8) – até o desenho e desenvolvimento de um curso, cujo conteúdo e realização sempre devem relacionar temas e tópicos atinentes aos propósitos que se pretende atingir com um grupo de alunos num contexto dado. Em suma, um curso de línguas com esse fim deve levar em consideração, conforme mencionamos no capítulo 2, quatro características, denominadas por Stevens (1988) como absolutas, ou seja, imprescindíveis para esse ensino.

Diante do exposto, como pretendíamos conhecer a formação e as práticas dos professores de espanhol que já atuam no ensino superior tecnológico, mais precisamente na instituição pesquisada – justificada não somente por constituir nosso ambiente de trabalho, mas principalmente, em virtude do processo de Reestruturação das LEs já mencionado na Introdução e que acarretou mudanças no foco do ensino dos idiomas – com o intuito de verificar se uma dada situação concreta apresentava, nas materialidades¹⁰⁶ em que é flagrada, uma constância ou harmonia élfica, foi fundamental compreendermos esse contexto para poder coletar os dados relevantes à nossa investigação. Dessa forma, nossa pesquisa de campo compreendeu tanto as observações

¹⁰⁵ Tradução livre nossa. No original: “*Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need*”.

¹⁰⁶ Entende-se por materialidades (do ensino de línguas) a “objetivação no mundo físico do processo de ensinar de um professor nas fases ordenadas do planejamento de cursos, a saber, seleção e produção de materiais, a aula com suas extensões e a avaliação” (**Glossário do Projeto Glossa**. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/m>>. Acesso em: 06 set. 2016).

de aulas de espanhol, quanto entrevistas (semiestruturadas) realizadas com diretores das unidades selecionadas, coordenadores dos cursos envolvidos e professores da disciplina, cuja organização está mencionada no item 3.1 Coleta e análise dos dados: organizando as “pedras”.

Sobre os diretores e coordenadores, foi importante conhecer, principalmente, seu olhar diante do quadro recente que se instaurou na instituição pesquisada: a inserção das LEs, em especial o espanhol, nos currículos dos cursos superiores de tecnologia, uma vez que, em consonância com o **Regimento** (SÃO PAULO, 2016a) da instituição, no capítulo IV - Dos Departamentos ou Coordenadorias de Curso, Artigo 19, Inciso XIII, as coordenadorias podem, por exemplo, “estudar e sugerir propostas para a sistematização e atualização da estrutura curricular”. Isso demonstra que as movimentações referentes às alterações nas grades curriculares dos cursos de graduação da referida IES iniciam-se nessa instância, permitindo-nos constatar que, mesmo sendo a menor fração da estrutura da faculdade, os coordenadores podem definir a organização das disciplinas que são mais pertinentes – segundo suas constatações – para permanecerem ou serem retiradas do currículo dos cursos que coordenam.

A participação dos diretores também foi importante para a pesquisa porque, na condição de presidentes da Congregação¹⁰⁷ da unidade em que atuam, votam sobre as modificações curriculares, por caber a essa instância, a “alteração de ementas ou cargas horárias das diversas disciplinas”, conforme consta no mesmo documento já mencionado, em seu capítulo II – da Congregação, Artigo 5º, Inciso VII-d.

No concernente aos professores de espanhol, pretendemos revelar seu perfil e detectar o quanto sua formação inicial e/ou continuada teve influência em sua prática no que tange ao ensino de línguas para fins específicos.

¹⁰⁷ Segundo explicitado no Art. 4º do Regimento da IES. “A Congregação é o órgão de supervisão do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade da Faculdade, obedecidas às diretrizes gerais da política educacional” da instituição.

3.1 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZANDO AS “PEDRAS”

Esta pesquisa, conforme esclarecemos na Introdução, tem como objetivo contribuir para a área de ensino de Espanhol para Fins Específicos, principalmente no tocante à formação inicial e continuada dos professores de castelhano. Espera-se, portanto, que as discussões, reflexões e constatações a que chegamos gerem um espaço para um novo olhar sobre essa questão. Com tal finalidade propusemo-nos a verificar, se e de que maneira os conhecimentos teóricos, adquiridos durante a graduação e/ou pós-graduação, influenciam a prática dos docentes.

Este trabalho insere-se no patamar da pesquisa qualitativa e realizou-se por meio de um estudo de caso, o qual “retrata uma situação, com o propósito de descrevê-la e compreendê-la em sua plenitude” (ERES FERNÁNDEZ; VIEIRA; CALLEGARI, 2008, p. 77)¹⁰⁸. Stake (2003, p. 136-138) destaca três tipos desse método de pesquisa: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O primeiro caracteriza-se como tal se “o pesquisador quiser uma melhor compreensão de um caso em particular”¹⁰⁹. O segundo define-se quando “um caso particular é examinado, principalmente para fornecer informações sobre uma questão ou para redesenhar uma generalização”¹¹⁰. No tocante ao terceiro, o coletivo, o pesquisador vale-se dele quando há um “interesse menor num caso em particular, ou seja, quando se pretende analisar conjuntamente uma série de casos, a fim de investigar um fenômeno, uma população ou condição geral”¹¹¹.

Assim, nosso trabalho constitui-se num estudo de caso coletivo, uma vez que investigamos diversos deles, isto é, cada curso superior tecnológico escolhido, configura-se numa nova situação pesquisada.

No tocante ao contexto investigativo revelamos sua distribuição da seguinte maneira:

¹⁰⁸ Tradução livre nossa. No original: “*retrata una situación, con el propósito de describirla y comprenderla en su plenitud*”.

¹⁰⁹ Tradução livre nossa. No original: “*...the researcher wants better understanding of this particular case*”.

¹¹⁰ Tradução livre nossa. No original: “*...a particular case is examined mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization. The case is of secondary interest, it plays a supportive role, and it facilitates our understanding of something else*”.

¹¹¹ Tradução livre nossa. No original: “*...less intrinsic interest in one particular case, a researcher may jointly study a number of cases in order to investigate a phenomenon, population, or general condition*”.

Quadro 3 – Parâmetros selecionados para a pesquisa de campo

Parâmetros da Pesquisa de Campo	Total
1. Cursos pesquisados	4
2. Unidades pesquisadas	6
3. Professores de espanhol entrevistados	7
4. Coordenadores de cursos entrevistados	7
5. Diretores das IES entrevistados	6
6. Aulas assistidas	50
7. Total de entrevistas realizadas	20

Fonte: elaborado pela autora da tese

As escolhas indicadas no Quadro, justificam-se por um conjunto de fatores. O ponto de partida foi buscar, dentre os 71 cursos (presenciais) da instituição escolhida, aqueles que ofereciam a disciplina de Espanhol, resultando num total de 19 opções. A seguir, selecionamos os que apresentavam carga horária mais significativa, ou seja, os que ofereciam maior quantidade de aulas do referido idioma durante os três anos de duração dos cursos e cujos eixos eram afins.

As unidades selecionadas distribuem-se entre a região metropolitana de São Paulo, o interior e a capital paulista. Destarte, foram escolhidos os cursos de *Eventos*, *Gestão de Turismo*, *Secretariado* e *Gestão de Recursos Humanos* os quais estão atrelados aos Eixos Tecnológicos constantes do **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b). Assim, os dois primeiros cursos inserem-se no Eixo de *Hospitalidade e Lazer* e os dois últimos no de *Gestão e Negócios*, conforme se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 4 – O espanhol nos cursos da IES pesquisada

Cursos	Eixos Tecnológicos¹¹²	Unidades¹¹³	Disciplinas	Oferecimento	C.H. Total¹¹⁴
1. Eventos	Hospitalidade e Lazer	F1	EI ¹¹⁵	1º S	40h
		F3	EII	2º S	40h
			EIII	3º S	40h
			EIV	4º S	40h
2. Secretariado	Gestão e Negócios	F2	EI e EII	1º S	80h
			EIII e EIV	2º S	80h
			EV	3º S	40h
			EVI	4º S	40h
			EVII	5º S	40h
			EVIII	6º S	40h
3. Gestão de R.H.	Gestão e Negócios	F1	EI	2º S	40h
		F4	EII	3º S	40h
4. Gestão de Turismo	Hospitalidade e Lazer	F5	EI	1º S	40h
		F6	EII	2º S	40h
			EIII	3º S	40h
			EIV	4º S	40h
			EV	5º S	40h
			EVI	6º S	40h

Fonte: elaborado pela autora da tese

Como se pôde observar, o oferecimento das disciplinas de Espanhol se dá em dois, quatro e seis semestres, variando, também, a carga horária que está distribuída entre 40h (mínima) e 80h (máxima) por semestre. O cômputo geral de aulas dedicadas ao castelhano consideradas para esta pesquisa são cursos que oferecem entre 80h e 160h, registrando as cargas horárias menores e aqueles que oferecem entre 240h e 320h, as maiores cargas horárias de Espanhol dos cursos da IES selecionadas para esta investigação.

A coleta de dados foi realizada de duas formas, dependendo daquilo que pretendíamos catalogar. Assim, valemo-nos de:

¹¹² Os Eixos Tecnológicos estão previstos no **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (2010) e cada um deles está composto por diversos cursos de graduação.

¹¹³ As diferentes unidades da IES são identificadas, neste trabalho, pelas siglas “F1 a F6” para salvaguardar sua identidade.

¹¹⁴ A abreviatura C. H. refere-se à carga horária total das disciplinas de espanhol.

¹¹⁵ As siglas EI a EVIII referem-se às disciplinas de Espanhol I a Espanhol VIII, oferecidas nas grades dos cursos mencionados.

- 1- entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e docentes de língua espanholadas IES listadas e dos cursos em questão;
- 2- observações de campo (sala de aula).

Em relação às entrevistas, obtivemos informações pontuais de todos os sujeitos envolvidos. Dos professores foi importante saber, por exemplo, qual era sua formação inicial e continuada e sua experiência profissional na área de ensino de línguas para fins específicos, bem como, se eles apresentavam algum conhecimento teórico a respeito do tema, dentre outras questões relevantes e sobre as quais levantamos as discussões neste capítulo.

No que tange às observações de campo, verificamos a atuação desse profissional – o professor de espanhol – em sala de aula, referente ao ensino dessa língua, isto é, interessou-nos averiguar se havia sido realizada uma análise de necessidades para a organização e o desenvolvimento dos temas pertinentes a cada curso, conforme mencionado anteriormente.

Os quadros seguintes revelam o cenário da coleta de dados:

Quadro 5 – Os participantes da pesquisa

Unidades	Diretores	Coordenadores de cursos	Professores
F1	DA	CA CB	PA PB
F2	DB	CC	PC
F3	DC	CD	PD
F4	DD	CE	PE
F5	DE	CF	PF
F6	DF	CG	PG

Fonte: elaborado pela autora da tese

Quadro 6 – Total de aulas de espanhol assistidas por curso

Unidades	Cursos	Nº de aulas previstas	Nº de aulas assistidas ¹¹⁶	Disciplinas
F1	• Gestão de Recursos Humanos	4	-----	Espanhol I e II
	• Eventos	8	-----	Espanhol I ao VI
F2	• Secretariado	10	10	Espanhol I/II Espanhol III/IV Espanhol VIII
F3	• Eventos	6	6	Espanhol II a IV
F4	• Gestão de Recursos Humanos	4	-----	Espanhol I e II
F5	• Gestão de Turismo	12	4	Espanhol I ao VI
F6	• Gestão de Turismo	6	2	Espanhol I ao III
TOTAL		50	22	

Fonte: elaborado pela autora da tese

Em relação ao Quadro 5, faz-se mister salientar que para garantir o anonimato dos sujeitos participantes foram utilizadas as indicações D, C e P para designar, respectivamente, os diretores das instituições de ensino superior pesquisados, os coordenadores dos cursos escolhidos e os professores colaboradores, conforme consta do documento *Padrões éticos na pesquisa em educação*, da FEUSP (Faculdade de Educação da USP), no item III – Consentimento Livre e Esclarecido¹¹⁷, no subitem 3.4. Confidencialidade e Privacidade¹¹⁸.

Sob esse panorama analisamos, consoante comentamos, além da formação desses docentes, a forma como eles atuam, os métodos de ensino em que se apoiam, coligados a qual abordagem, bem como, de que maneira são planejadas as aulas e quais materiais utilizam.

¹¹⁶ As aulas do curso de *Gestão de RH* da F4 e de *Eventos* da F1 não foram computadas porque – de fato – não as acompanhamos. No tocante ao primeiro, o docente não se encontrava na unidade, pois acompanhava seus alunos a uma exposição de arte. Em relação ao segundo, no horário das aulas houve apresentações sobre a Espanha e os “stands” já estavam sendo desmontados quando da nossa chegada à sala de aula.

¹¹⁷ Todos os participantes desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da FEUSP, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência para pesquisas que envolvem seres humanos.

¹¹⁸ Documento disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

Em relação à distribuição das aulas, conforme apontado no Quadro 6, é necessário esclarecer alguns pontos.

Nossa proposta inicial era acompanhar, ao menos, duas horas (aulas) por semestre de oferecimento das disciplinas de espanhol dos cursos selecionados. Não obstante, as visitas às unidades foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos docentes em nos receber em seu espaço de trabalho. Em muitos desses momentos houve atividades externas, eventos nas unidades e/ou aplicação de avaliações, o que nos conduziu a reprogramar as aulas que iríamos observar e posteriormente analisar. Isso justifica, portanto, a distribuição – de certo modo discrepante – da quantidade de aulas assistidas em comparação com aquela prevista. Ainda assim, entendemos que as situações ora arroladas são, também, importantes para o curso e não trouxeram prejuízos à nossa pesquisa.

No próximo item, delinearemos brevemente o ambiente pesquisado, uma instituição de ensino superior do Estado de São Paulo e como estão estruturadas as disciplinas de Espanhol nos cursos superiores da referida instituição.

3.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

A instituição de ensino superior tecnológico pesquisada é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação e iniciou seus trabalhos em caráter oficial em 1970, respaldada pelo Decreto nº 66.835 de 03 de julho do mesmo ano.

A IES escolhida como campo de pesquisa oferecia, quando de sua criação, apenas cinco cursos superiores de tecnologia nas áreas de Construção Civil e Mecânica. Com o passar dos anos passou a operar em todas as regiões do Estado e incorporou, ademais, a educação profissional estadual de nível médio. Além dos 72 cursos superiores oferecidos à população, nas mais diversas áreas, também é responsável por cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, de atualização tecnológica e extracurriculares sendo que desde 2004 apresenta um grande crescimento motivado pelas parcerias com a iniciativa privada.

Ao final da década passada, constatou-se não haver uniformidade e clareza nos programas curriculares, o que levou à proposição de várias modificações. Uma delas foi a unificação das diversas denominações existentes para uma mesma disciplina, como acontecia com o Espanhol, por exemplo e, conseqüentemente, proceder aos ajustes nas ementas e bibliografias.

Concomitante a esse processo, iniciou-se, também, o Projeto de Reestruturação Curricular de Línguas Estrangeiras que envolvia o espanhol e o inglês. A proposta era discutir com os profissionais da área – docentes da IES – possibilidades de mudanças no ensino das referidas línguas, pois o mercado de trabalho exigia profissionais qualificados e que dominassem idiomas estrangeiros. Os novos caminhos implicaram não somente o aumento da carga horária, mas inclusive, uma nova perspectiva de ensino: da leitura e interpretação de textos para a comunicação oral e escrita.

O momento de alterações foi muito importante para (re)pensar os objetivos do ensino das línguas espanhola e inglesa, já que esse seria um diferencial do egresso da instituição, atendendo a uma grande expectativa do setor produtivo. O intuito era, então, propor soluções metodológicas que viabilizassem as mudanças no processo de ensino das línguas estrangeiras em questão.

Foi também nessa ocasião que o ensino de línguas para fins específicos começou a ganhar destaque na instituição, pois era algo novo e pouco conhecido para muitos dos profissionais que nela atuavam. Logicamente, se os objetivos das aulas estavam tomando outros caminhos – muito acertados – os professores também teriam de remodelar suas aulas, não apenas revendo o material didático, mas voltando seus olhares para o que se configurava como inovação.

Esse cenário, brevemente delineado, suscitou uma questão que consideramos fundamental: os professores estavam/estão preparados para dar aulas de línguas para fins específicos?

3.2.1 As aulas de espanhol nos cursos superiores de tecnologia

A fim de promover a compreensão – de forma ampla – do contexto atual da área de espanhol na IES pesquisada, detemo-nos em alguns aspectos do movimento de reestruturação curricular que julgamos pertinentes para o entendimento das análises que posteriormente detalharemos.

O quadro de oferecimento das disciplinas de Espanhol antes das modificações empreendidas estava assim distribuído:

Quadro 7 – Oferecimento das disciplinas de Espanhol na IES pesquisada em 2008

Cursos com a disciplina de ESPANHOL ¹¹⁹		Unidades	Carga horária
1.	Logística e Transportes	12	36
2.	Tecnologia Têxtil	01	40
3.	Informática para Gestão de Negócios	11	36
4.	Produção	03	36
5.	Gestão da Produção de Calçados	01	36
6.	Agronegócios	05	36
7.	Eventos	02	36
8.	Produção de Materiais Plásticos	01	36
9.	Secretariado	01	180
10.	Turismo e Hospitalidade: ênfase em Gestão de Empreendimentos Turísticos e Eventos em Negócios	01	144
11.	Produção de Plásticos	02	36
12.	Gestão Empresarial: ênfase em Marketing, Comércio Exterior, Sistemas de Informação e Secretariado Executivo	01	36 (Comex e Formação tecnológica profissionalizant e) 72 (Secretariado executivo)

Fonte: elaborado pela autora da tese

Como se pode observar, no período mencionado, a instituição oferecia 106 cursos de graduação, dos quais apenas 12 incluíam a disciplina de Espanhol em suas grades curriculares. Os cursos de *Secretariado* e *Gestão de Turismo* destacavam-se por terem as cargas horárias mais significativas em LE: 180 e 144 horas, respectivamente.

Outro fator importante são os diferentes nomes que recebiam as disciplinas de Espanhol nos cursos arrolados, conforme comentado anteriormente. Dentre eles,

¹¹⁹ Em geral, em uma unidade há mais de um curso que contempla as disciplinas de Espanhol na grade curricular.

Espanhol, Espanhol Técnico para Comércio Exterior, Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI, Espanhol I, II, III e Espanhol para Secretariado Executivo I, II.

Além dessas nuances nos nomes, as ementas e os objetivos também sinalizavam essa discrepância. Dentre os 12 cursos que ofereciam a disciplina de Espanhol, dez apresentavam ementas idênticas e as dos outros dois eram bastante similares. Os objetivos, por sua vez, também ofereciam pouca variação. Como consequência da falta de especificidade, cada uma delas permitia ao professor elaborar seu plano de ensino sem atentar, obrigatoriamente, às necessidades linguísticas requeridas pelo contexto dos cursos em que elas estavam inseridas.

A análise das ementas possibilita observar que o curso de *Turismo*, por exemplo, manteve exatamente a mesma ementa nos três semestres, o que é incongruente, pois as disciplinas se denominavam Espanhol I, II e III, indicando – como é de se esperar em qualquer curso – que deveria haver uma progressão do conteúdo a ser abordado em cada semestre e que, logicamente, os objetivos seriam diferentes e obedeceriam a uma gradação dos conhecimentos a serem alcançados. O mesmo acontecia no curso de *Gestão Empresarial, com ênfase em Secretariado Executivo*, cujas disciplinas eram Espanhol para Secretariado Executivo I e II, mas as ementas e os objetivos mostravam-se idênticos.

Conforme já estava previsto no Projeto de Reestruturação Curricular das LEs, as ementas dessas disciplinas foram unificadas (Espanhol I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) e podem ser inseridas em qualquer curso das unidades em que elas sejam oferecidas. Obviamente, os planos de ensino dos professores são flexíveis e permitem adaptações de tarefas pertinentes ao âmbito profissional com o qual se trabalha.

Atualmente, 18 cursos oferecem o Espanhol em suas grades, conforme se pode observar a seguir:

Quadro 8 – Oferecimento das disciplinas de Espanhol nas IES pesquisadas em 2017

Cursos com a disciplina de ESPANHOL	Unidades	Carga horária
1. Secretariado	03	320
2. Gestão de Turismo	02	240
3. Comércio Exterior	05	120
4. Eventos	06	160/240
5. Gestão Comercial	06	120
6. Gestão Financeira	03	80
7. Gestão Empresarial	Presencial: 19	80
	A distância: 48	80
8. Marketing	01	80
9. Gestão de Recursos Humanos	02	80
10. Gestão da Produção Industrial	01	80
11. Gestão de Negócios e Inovação	01	80
12. Logística	16	80
13. Logística Aeroportuária	02	80
14. Produção Têxtil	01	80
15. Processos Químicos	02	80
16. Informática para Negócios	03	40/80
17. Automação de Escritórios e Secretariado	01	320
18. Agronegócios	09	40

Fonte: elaborado pela autora da tese

Os dados revelam, entretanto, que entre os anos de 2008 e 2017, registramos um ganho considerável tanto no tocante ao número de cursos oferecidos quanto nas unidades que os disponibilizam. Dessa forma, antes, 12 cursos (11,32% do total) ofertavam a possibilidade de se estudar espanhol e hoje são 18 (25,35%), representando um aumento de 50% nesse oferecimento.

Em relação às unidades que tinham em seu rol cursos com espanhol na grade notou-se um crescimento bastante significativo, passando de 24 faculdades em 2008 para 57 em 2017, ou seja, um incremento de 137,5% da presença do espanhol na IES pesquisada. Contudo, ainda que se revele um aumento expressivo do idioma nas unidades, os cursos que contemplam a referida disciplina em sua grade curricular não apresentaram um avanço proporcional.

Justo se faz destacar, entretanto, que grande parte dos cursos oferece apenas dois semestres da disciplina de Espanhol, mas alguns poucos inseriam mais de dois semestres em suas grades, como foi o caso de *Comércio Exterior*, com quatro semestres, *Eventos* com seis semestres (em alguns com quatro, pois pode haver discrepância em até 10% da constituição de cada um devido ao arranjo produtivo local) e *Gestão Comercial* que oferece o espanhol em três semestres.

Na parte subsequente, descrevemos os cursos pesquisados e tecemos comentários e análises das aulas assistidas.

3.3 OS CURSOS ANALISADOS

Nesta seção delineamos as características (eixo tecnológico, carga horária total, perfil do profissional, distribuição das disciplinas na matriz curricular) de cada um dos cursos selecionados para este trabalho investigativo, a saber, *Eventos*, *Gestão de Recursos Humanos*, *Gestão de Turismo* e *Secretariado* para, a seguir, voltarmos nossa atenção à apresentação e caracterização dos sujeitos pesquisados e dos dados coletados.

3.3.1 O Curso de Eventos¹²⁰

O Curso Superior de Tecnologia em *Eventos* é oferecido, atualmente, em seis unidades da IES selecionada para esta pesquisa, com duração de três anos, como todos os outros da Instituição. Sua composição curricular segue as diretrizes estipuladas na Resolução CNE/CP nº 03/2002 (BRASIL, 2002b) e a carga horária aprovada pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006.

No **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b) este curso vincula-se ao eixo tecnológico de *Hospitalidade e Lazer* e está estruturado, conforme propõe o documento, com uma carga horária total de 1.600 horas. Vale ressaltar que embora haja essa sugestão indicada no **Catálogo**, nas faculdades investigadas esse e os demais cursos são oferecidos com 2.800 horas (correspondente a 2.880 aulas), das quais 2.400h são destinadas às atividades e a elas acrescentam-se 240 horas de estágio curricular e 160 horas de trabalho de graduação.

¹²⁰ Informações específicas sobre este curso foram retiradas de seu Projeto Pedagógico, reestruturado em 2014 e que passou a vigorar em 2015 (SÃO PAULO, 2015b).

O perfil do profissional dessa área requer manejo para atuar no planejamento e na organização de eventos de naturezas diversas, coordenando a parte financeira e logística. Além disso, fica também a seu cargo planejar o entretenimento e a alimentação que serão oferecidos nos eventos.

No tocante às competências a ele atribuídas, há duas grandes frentes: as gerais e as específicas, dentre as quais destacamos a comunicação em língua estrangeira no contexto dos eventos. Entretanto, para que se alcance êxito nessa habilidade, faz-se necessário, conforme consta do Projeto Pedagógico do referido curso, ser capaz de resolver – também em língua estrangeira – problemas relativos às relações interpessoais e de atendimento ao cliente, bem como, dominar a leitura e a escrita. Isso revela a necessidade de se ensinar línguas estrangeiras, conforme já acontece atualmente nas unidades, sendo o inglês e o espanhol as que mais se destacam. Vale ter presente que na unidade de Jundiaí é oferecida, a disciplina de Italiano, em dois semestres, com carga horária total de 80 horas justificada pela notada concentração de descendentes italianos na cidade. Nessa matriz, em especial, as disciplinas de Língua Espanhola são estruturadas em quatro semestres, totalizando 160 horas.

No âmbito da IES escolhida é bastante comum que haja pequenas variações nas matrizes curriculares de um mesmo curso ofertado em unidades diferentes. Assim, antes de se definir os cursos que serão disponibilizados em uma unidade, são analisadas as necessidades da região, com o auxílio de empresários locais. Depois disso, faz-se um estudo da vocação regional e as cidades nas quais os Arranjos Produtivos Locais (APLs)¹²¹ já estão identificados têm prioridade na implantação de um curso de graduação. Por exemplo, a região de Americana, com forte vocação têxtil, é considerada, atualmente, um dos principais polos têxteis da América Latina. Assim sendo, na unidade de Americana dispõe dos cursos de *Produção Têxtil e Têxtil e Moda*, por contemplarem o arranjo produtivo local.

Ao observarmos a matriz curricular (atual) do curso de *Eventos*, notamos que a distribuição das aulas de espanhol é bastante significativa e abrange seis semestres, com carga horária total de 240 horas.

¹²¹ De acordo com Dias (2014, p. 96) “APLs referem-se genericamente a arranjos que apresentam fortes vínculos envolvendo agentes localizados no mesmo território, incluindo não apenas empresas (produtoras, fornecedoras, prestadoras de serviços, comercializadoras, etc.) e suas diversas formas de representação e associação (particularmente cooperativas), mas também diversas outras instituições públicas e privadas (voltadas à formação e treinamento de recursos humanos; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; consultoria; promoção e financiamento, etc.). Entende-se a interação visando à inovação, entre esses diferentes agentes como importante fonte geradora de vantagens competitivas”.

No tocante a essa distribuição por eixos formativos¹²² detectamos uma diferença significativa entre elas. No caso do castelhano, os dois primeiros semestres situam-se no rol das disciplinas básicas, com carga horária de 80h, enquanto nos outros quatro semestres esse idioma, com mais 160 horas, enquadra-se na subdivisão das disciplinas profissionais. Esse dado é muito importante, pois evidencia a necessidade que esse profissional tem de dominar idiomas estrangeiros com ênfase em um fim específico, ou seja, direcionado ao contexto laboral da área do curso.

3.3.2 O Curso de Gestão em Recursos Humanos¹²³

O tecnólogo formado neste curso deve estar preparado para planejar a atuar na área de gestão de pessoas em empresas. Essa função envolve, por exemplo, recrutar e selecionar os candidatos nos processos seletivos internos, além de ser o profissional responsável por gerir os salários e os cargos, pelo treinamento dos contratados entre outras rotinas atinentes à sua função que perpassam os âmbitos individual, organizacional e do trabalho em grupo.

A **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO** (BRASIL, 2016c), lista algumas funções que o tecnólogo em *Gestão de Recursos Humanos* pode exercer, como Administrador de Recursos Humanos, Analista de Recursos Humanos, Diretor de Recursos Humanos e de Relações do Trabalho e Gerente de Departamento Pessoal. Esse curso pretende, portanto, formar profissionais com competências que lhes permitam atuar tanto no campo técnico como no humanístico.

O curso mencionado está vinculado ao eixo tecnológico de *Gestão e Negócios*, é oferecido em duas unidades e conta com uma infraestrutura considerável, que proporciona aos alunos não somente biblioteca com acervo da área atualizado, mas também dois laboratórios, um de informática e outro didático, este último destinado à aplicação de dinâmicas de grupo, objetivando o aperfeiçoamento humano em diferentes áreas dentro de uma empresa e/ou indústria.

Sua matriz curricular, assim como a dos demais cursos oferecidos pelas outras unidades, está formada por disciplinas que compõem dois eixos formativos: um que

¹²² Todas as matrizes curriculares dos cursos superiores de tecnologia dessa IES estão distribuídas por eixos formativos, compostos por um rol de disciplinas denominadas “Básicas” e outro intitulado “Profissionais”.

¹²³ Informações específicas sobre este curso foram retiradas de seu Projeto Pedagógico, em vigor desde 2012 (SÃO PAULO, 2012).

abarca as disciplinas básicas e outro que se encarrega das profissionais. A carga horária total de 2.880 aulas está distribuída em 2.400 horas de atividades, mais 240 horas de estágio curricular e 160 horas de trabalho de graduação. As disciplinas de Espanhol são oferecidas em apenas dois semestres, com carga horária total de 80 horas.

Ao consultar o referido documento notamos que, diferentemente do curso de *Eventos* anteriormente apresentado, o espanhol está arrolado apenas no campo das disciplinas básicas, não evidenciando, dessa forma, a pertinência do ensino desse idioma com objetivos específicos. Entendemos, ademais, que essa distribuição se deva ao fato de o curso oferecer somente dois semestres, como acontece na maioria deles, conforme já comentamos. Ao final deste capítulo, discutimos e analisamos os dados coletados neste trabalho investigativo e esclarecemos se, efetivamente, a distribuição da carga horária está relacionada ao fato de o ensino dessa língua ter ou não um caráter destinado a um fim específico.

3.3.3 O Curso de Gestão de Turismo¹²⁴

Atualmente, o curso de tecnologia em *Gestão de Turismo* é oferecido em duas unidades da instituição pesquisada e passou por uma reestruturação curricular em 2011 que segue vigente até o momento. No **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b) insere-se no eixo tecnológico de *Hospitalidade e Lazer*.

No exercício de sua função o referido tecnólogo assume entre suas atribuições o trabalho com o planejamento e desenvolvimento de atividades turísticas, tais como o agenciamento de viagens ou a gestão do turismo, tanto no âmbito público como no privado. Além disso, desde 2015 – quando passou a vigorar a Lei Complementar nº 1.261, de 29 de abril de 2015, que determina que os municípios de interesse/perfil turístico que tenham um plano diretor (Artigo 2º, Inciso VI) –, o tecnólogo em Gestão de Turismo pode gerenciar e organizar essa atividade.

A matriz curricular do curso tem uma pequena variação de uma unidade para outra (entre as duas que o oferecem), tanto na distribuição da carga horária semestral quanto na seleção das disciplinas; diferença essa que se justifica, conforme já mencionamos, pelo

¹²⁴ Informações específicas sobre este curso foram retiradas de seu Projeto Pedagógico, em vigor desde 2011. Endereço eletrônico de acesso ao documento indisponível para consulta.

arranjo produtivo local. Além disso, verificamos que ambas apresentam uma divisão bem demarcada das disciplinas por áreas de conhecimento, dentre as quais o próprio Projeto Pedagógico do curso sugere as quatro seguintes: *Técnicas de Turismo*, concentrando 11 disciplinas, *Gestão*, composta por 15 disciplinas, *Ciências Humanas* que compreende oito disciplinas e *Idiomas*, com 16 disciplinas.

No tocante às línguas estrangeiras oferecidas (espanhol e inglês), a carga horária é igual nas duas grades, ou seja, elas estão distribuídas nos seis semestres do curso com carga horária total de 240 horas (40 horas por semestre). No entanto, se observarmos a configuração da carga horária semestral do conjunto das disciplinas, vemos que uma das matrizes apresenta uma constância de 480 horas de atividades ao longo de cada semestre e a outra, por sua vez, revela uma variação entre 560, 520, 480 e 200 horas de atividades nos períodos. Ainda assim, ambas cumprem com o exigido: 2.880 aulas (2.800 horas) que representam 2.400 horas de atividade, 240 horas de estágio supervisionado e 160 horas de trabalho de graduação.

Um dado importante a ser destacado está no concernente à disposição das disciplinas de Espanhol no rol das básicas (Espanhol I e II) e das profissionais (Espanhol III a VI), o que permite inferir, conforme já constatado no curso de *Eventos*, a preocupação em ensinar esse idioma, sem esquecer de abordar questões e atividades referentes ao âmbito profissional estudado.

3.3.4 O Curso de Secretariado¹²⁵

O tecnólogo em *Secretariado* trabalha assessorando diretamente o gestor de uma empresa e/ou instituição, ajudando-o em atividades que envolvem a organização e acompanhamento de eventos, sejam eles treinamentos ou reuniões diversas. Diferente do que uma visão reducionista da profissão revela – a qual se resumiria nos atendimentos telefônicos e recepção de pessoas – ao referido profissional cabem-lhe as decisões gerenciais, o que requer uma postura de liderança.

Segundo a **CBO**, que lista em dez grupos as atividades que pode assumir o tecnólogo, destacamos uma em especial: a prestação de serviços em língua estrangeira, como, por exemplo, assessoria aos executivos, o que exige habilidades de comunicação e redação de textos técnicos. Para tanto, a fluência em dois ou três idiomas estrangeiros é

¹²⁵ Informações específicas sobre este curso foram retiradas de seu Projeto Pedagógico, em vigor desde fevereiro de 2011 (SÃO PAULO, 2011b).

considerada fundamental no quesito referente à Formação e Experiência, listado na **Classificação**.

A grade curricular desse curso, que está vinculado ao eixo tecnológico de *Gestão e Negócios*, evidencia essa preocupação. Diferentemente das anteriores, ela não só revela uma carga horária maior das disciplinas de Espanhol (320 horas no total), mas a distribuição dobrada da quantidade de aulas nos dois primeiros semestres (80 horas em cada um), o que configura quatro aulas por semana, sendo que os demais semestres seguem com 40 horas, ou seja, duas aulas semanais.

No tocante à carga horária total de LEs, este é o curso que melhor representa a área de idiomas, já que contempla o maior número de horas de espanhol. Da mesma forma que os cursos de *Eventos* e *Gestão de Turismo* o fizeram, segundo já mencionamos, o curso de *Secretariado*, nas três unidades em que é oferecido, distribui as disciplinas de Espanhol nos grupos das básicas e das profissionais, revelando a pertinência de se ensinar essa língua para um fim específico, isto é, que se desenvolvam tarefas, projetos e demais atividades atinentes ao que essa profissão requer, cumprindo as exigências previstas para o tecnólogo em *Secretariado*.

Como se pôde constatar, cada um dos cursos ora elencados apresenta uma quantidade significativa de aulas de espanhol, salvo, cuja carga horária resume-se a apenas 80h, distribuídas em dois semestres. Entretanto, o fato de cada um deles contemplar as disciplinas de línguas estrangeiras em suas grades curriculares revela uma preocupação na formação dos alunos que perpassa o âmbito técnico, enaltecendo a relevância e a premência de se dominar idiomas estrangeiros no contexto profissional.

Uma vez apresentada a organização geral dos cursos que constituem o foco do nosso estudo, descrevemos, na sequência, como foram estruturadas e conduzidas as entrevistas realizadas com os diretores das unidades que visitamos, os coordenadores dos cursos pesquisados, bem como, com os docentes de língua espanhola, peças-chave de nossa pesquisa.

3.4 AS ENTREVISTAS

Conforme antecipamos no item 3.1, a coleta de dados realizou-se ao longo de quatro meses e foi organizada em duas grandes modalidades: entrevistas e observações de aulas. Nesse momento delineamos a primeira; a segunda é discutida no próximo capítulo.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” e devemos atentar ao “caráter de interação” que a permeia, pois

[...] mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútuas, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Como nossa intenção não era padronizar a obtenção das informações para conseguir resultados uniformes que possibilitariam o tratamento dos dados de forma estatística, não nos valem os instrumentos de pesquisa como questionários e entrevistas estruturadas. Preferimos, portanto, atermo-nos à entrevista semiestruturada “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigorosamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Ademais, Massot Lafon, Dorio Alcaraz e Sabariego Puig (2014, p. 337) destacam que

[...] As entrevistas semiestruturadas partem de um roteiro que determina de antemão qual é a informação relevante que se deseja obter. [...] As perguntas, nesse formato, são elaboradas de forma aberta, o que permite obter uma informação repleta de nuances. É uma modalidade que possibilita ir entrelaçando temas e ir construindo um conhecimento holístico e compreensivo da realidade.¹²⁶

¹²⁶Tradução livre nossa. No original: “*Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión[sic] que determina de antemano cual [sic] es la información relevante que se necesita obtener. [...] Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad*”.

Lüdke e André (1986, p. 34) comentam, ainda, que “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados”, uma vez que “as informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis por meio de um instrumento mais flexível”. Essa asserção justifica nossa escolha, exatamente por constituírem sujeitos de nossa pesquisa os docentes de espanhol da instituição pública selecionada, os coordenadores dos cursos pesquisados e os diretores nas unidades arroladas.

Massot Lafon, Dorio Alcaraz e Sabariego Puig (2014, p. 340) salientam três momentos essenciais na realização da entrevista: a “preparação”, o “desenvolvimento” e a “avaliação”. Em relação ao primeiro, os autores sugerem quatro tarefas que devem ser consideradas:

- Determinar os objetivos da entrevista.
- Identificar as pessoas que serão entrevistadas.
- Formular as perguntas e organizá-las.
- Localizar e preparar o lugar em que se realizará a entrevista.¹²⁷

Isso significa que o pesquisador deve ter em mente e de forma bastante clara os motivos que o levaram a escolher a entrevista como uma das formas de coletar os dados para sua pesquisa. Assim, terá definidos, conseqüentemente, os sujeitos que serão entrevistados, além de selecionar as perguntas que serão arroladas no roteiro, sem esquecer-se do foco investigativo. Por fim, mas não menos importante, é a definição do local para a realização das entrevistas, de modo a garantir a privacidade e o bem estar dos colaboradores.

Remetendo ao contexto do nosso trabalho, o objetivo era conhecer a formação e as práticas dos professores de espanhol que já atuavam no ensino superior tecnológico com o intuito de verificar se uma dada situação concreta apresentava, nas materialidades em que foi flagrada, uma constância ou harmonia élfica. Diante disso, definimos os sujeitos que participariam de nossa pesquisa de acordo com os propósitos mencionados e, assim, selecionamos – para as entrevistas – os diretores das unidades investigadas, os coordenadores dos cursos arrolados e os professores de espanhol.

¹²⁷ Tradução livre nossa. No original: “*Determinar los objetivos de la entrevista, identificar a las personas que van a ser entrevistadas, formular las preguntas y secuenciarlas, localizar y preparar el lugar donde va a realizarse la entrevista*”.

Destarte, especialmente dos diretores e coordenadores, buscamos saber sobre a pertinência (ou não) da disciplina de espanhol ser oferecida nos cursos superiores de sua unidade, além de solicitar que mensurassem o quanto consideravam necessário o aprendizado desse idioma para a área de atuação dos profissionais que formavam. Dos docentes de espanhol pretendíamos saber qual era sua formação inicial e continuada e sua experiência profissional na área de ensino de línguas para fins específicos, bem como, se eles apresentavam algum domínio teórico a respeito desse assunto. Além disso, foi importante saber como organizavam os conteúdos e temas no momento do planejamento e se ele era concretizado durante o desenvolvimento das aulas, pois, dessa forma, compreenderíamos suas dificuldades e aspirações para a área de línguas da IES investigada com o intuito de analisar de que forma poderíamos intervir nessa realidade¹²⁸.

Poeto isso, fizemos os roteiros das entrevistas que seriam aplicadas a todos. No entanto, como os dados que pretendíamos coletar instauravam-se em instâncias distintas (acadêmica e administrativa), organizamos dois objetos: um a ser aplicado aos diretores e coordenadores e outro aos professores de espanhol.

O roteiro destinado aos sujeitos da área administrativa¹²⁹ estava estruturado em duas partes. A primeira, de caráter pessoal, pretendia saber a nacionalidade dos participantes, a idade, sua formação acadêmica e seu conhecimento de línguas estrangeiras. A segunda envolvia questões atinentes à experiência profissional, tanto em empresas e/ou indústrias de sua área de atuação e formação, como docente, bem como, aquelas que versavam sobre a pertinência da disciplina de LEs nas grades curriculares dos cursos sob sua responsabilidade e se elas influenciavam ou não a formação do tecnólogo. Por fim, pedíamos para que se tivessem contribuições e/ou críticas à área de línguas que as manifestassem.

A fim de ressaltar os temas pertinentes que pretendíamos discutir, organizamos o roteiro por assuntos/categorias, cuja disposição apresentamos no quadro a seguir:

¹²⁸ Essas questões são abordadas no final deste capítulo, quando tratamos das observações das aulas.

¹²⁹ Ver **Roteiro para Entrevista Semiestruturada para Diretores e Coordenadores** (Apêndice A).

Quadro 9 – Categorias do roteiro para entrevista semiestruturada com diretores e coordenadores da IES pesquisada

PARTE 1	PARTE 2
<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais • Formação acadêmica e conhecimentos de LEs 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do tecnólogo • O espanhol na grade curricular dos cursos de tecnologia da IES pesquisada
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência profissional • Uso de LEs, em especial do espanhol, nas funções em que ocupou em empresas/indústrias 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade do espanhol na vida profissional do tecnólogo.

Fonte: elaborado pela autora da tese

Aos professores de espanhol, o roteiro aplicado¹³⁰ também se constituía de duas partes: uma de cunho pessoal, que abordava questões atinentes à nacionalidade, à idade, sua formação acadêmica (nacional e internacional), seu domínio de espanhol e de outras línguas estrangeiras, além do tempo de experiência docente no referido idioma. A segunda parte tinha como propósitos obter informações mais pontuais sobre sua formação (inicial e continuada) no tocante ao ensino de línguas para fins específicos, bem como a respeito de seu conhecimento teórico sobre o tema. Além disso, elencamos questões que diziam respeito à ciência que tinham, por exemplo, do projeto pedagógico do(s) curso(s) em que lecionavam e se, em algum momento, haviam feito um estudo das necessidades dos cursos e dos alunos para selecionarem e organizarem o conteúdo que seria abordado em suas aulas. Por fim, perguntávamos sobre o interesse em participar de cursos de formação continuada que tratassem o tema e se, com os cursos de graduação e/ou pós-graduação já realizados eles se sentiam aptos para atuar com o ensino de línguas com objetivos específicos. O Quadro 10 sintetiza a configuração do roteiro seguido.

¹³⁰ Ver **Roteiro para Entrevista Semiestruturada para Professores de Espanhol** (Apêndice B).

Quadro 10 – Categorias do roteiro para entrevista semiestruturada com professores de espanhol da IES pesquisada

PARTE 1	PARTE 2
<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica e conhecimentos na área de LinFE
<ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica e conhecimentos de LEs 	<ul style="list-style-type: none"> • Elfe <i>versus</i> organização das aulas (IES pesquisada)
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de necessidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do espanhol nas aulas

Fonte: elaborado pela autora da tese

Como se pôde observar, a primeira parte dos dois roteiros é idêntica, pois se destinava a conhecer um pouco os entrevistados. A segunda parte de ambos era mais específica e, por esse motivo, tratava de assuntos variados, conforme mencionado anteriormente.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, esclarecemos que embora a proposta fosse realizá-las pessoalmente, cinco delas não puderam ser feitas dessa forma, a saber: uma com um diretor, outra com um coordenador e três com professores. Os motivos alegados foram variados. No caso do DE, ele não pôde nos receber por falta de disponibilidade de tempo. O CG, da unidade F6 alegou estar envolvido em atividades atinentes a um evento que aconteceria na instituição na data agendada. Todavia, cabe destacar que não fomos comunicados com antecedência sobre o impedimento do coordenador à nossa atividade de pesquisa. Em relação aos docentes, O PD justificou-se, destacando que ministrava aulas em outra instituição no período subsequente em que estivemos na unidade F3; o PE, da unidade F4, estava acompanhando os alunos na exposição da *Frida Khalo*, conforme já mencionamos e no tocante ao PG, por termos assistido às suas aulas, que são as últimas do período noturno, a faculdade encerrava suas atividades do dia e nós não pudemos permanecer no prédio. Assim, em caráter excepcional, o roteiro foi encaminhado a eles por e-mail e, posteriormente, devolvido a nós preenchido também por correio eletrônico. Vale ressaltar, ainda, que todas as entrevistas realizadas pessoalmente foram gravadas em áudio com a anuência dos participantes, os quais assinaram, um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**¹³¹, no qual afirmaram concordar em participar da pesquisa como voluntários, sendo-lhes

¹³¹ Ver modelo (Anexos A, B e C).

assegurado o anonimato. Antes de iniciá-las, comentávamos brevemente sobre nossos propósitos investigativos e lhes entregávamos uma cópia resumida e impressa do nosso projeto de pesquisa.

No tocante ao segundo momento, Massot Lafon, Dorio Alcaraz e Sabariego Puig (2014, p. 340) elencam três elementos que devem ser observados:

- Criar um clima de familiaridade e confiança.
- Atitudes do entrevistador para favorecer e facilitar a comunicação.
- Registrar a informação da entrevista.¹³²

Todo esse contexto que envolve a aplicação da entrevista precisa ser considerado, pois o entrevistado deve sentir-se à vontade para responder às questões propostas, já que ele não está submetido a “um interrogatório judicial ou uma pesquisa policial improvisada” (RUIZ OLABUÉNAGA, 1999, p. 178).

Outrossim, as questões referentes à segunda parte do roteiro (Quadros 9 e 10) são abertas, o que permitiu aos sujeitos – durante a conversa – abordarem algum tema já comentado no decorrer da interlocução. Por esses motivos, o “clima de familiaridade e confiança” (MASSOT LAFON; DORIO ALCARAZ; SABARIEGO PUIG, 2014, p. 340) é importante, pois permite que a entrevista flua sem constrangimentos e garante o “interesse e a participação espontânea” (RUIZ OLABUÉNAGA, 1999, p. 341) dos entrevistados.

De acordo com Lüdke e André (1986), o registro das entrevistas pode ser feito de duas formas: a) por gravação direta, b) por anotações realizadas durante o processo. Optamos, conforme mencionado, por gravar as entrevistas em áudio, não só porque essa questão é de “preferência pessoal” (YIN, 2010, p. 136), mas, principalmente, porque o tempo disponibilizado pelos sujeitos colaboradores da pesquisa para esse atendimento era reduzido. Além disso, como a entrevista era semiestruturada e as perguntas, por sua vez, eram abertas, esperávamos que os participantes discorressem espontaneamente sobre os temas abordados, sem se preocupar com o teor de possíveis anotações, que se configurariam em intervenções nossas de forma indireta, podendo inibi-los.

Em relação às transcrições das entrevistas, faz-se mister destacar que as declarações dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram apenas citadas e demarcadas por aspas, pois nossa intenção foi revelar somente os trechos mais pertinentes ao nosso

¹³² Tradução livre nossa. No original: “*Crear un clima de familiaridad y confianza, actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación, registrar la información de la entrevista*”.

objeto de estudo. A esse respeito, salienta Duarte (2004, p. 218-219) que uma ideia equivocada é que

[...] frequentemente atravessa o trabalho com entrevistas, é a de que tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise [...]. Não é exatamente assim. Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações que não pode nem deve ser tomada como um todo.

Entretanto, ressaltamos que, conforme necessário, realizamos ajustes ortográficos em algumas palavras como, por exemplo, “encontrou” em lugar de “encontrô”, a fim de excluirmos da transcrição determinadas marcas próprias da oralidade. Esses pequenos retoques no texto escrito devem ser levados em consideração, pois a transcrição *ipsis litteris* da forma original (falada) - como “alcançá”, ao invés de “alcançar”, costuma causar certo desconforto nos próprios entrevistados (MANZINI, 2008). Por fim, enfatizamos que como nossa pesquisa não está atrelada às teorias discursivas, as transcrições que contemplam alongamento de vogais, pausas e silêncios, entre outras categorias analíticas atinentes a essa linha teórica, não foram consideradas.

Sobre o terceiro e último momento sugerido por Massot Lafon, Dorio Alcaraz e Sabariego Puig (2014, p. 341-342), o de avaliação, os autores apontam dois aspectos pertinentes:

- Avaliação das decisões tomadas para o planejamento da entrevista.
- Avaliação do desenvolvimento da entrevista.¹³³

A conclusão desses passos se concebe, portanto, quando o pesquisador está de posse dos dados recolhidos e verifica se o todo foi significativo, ou seja, se as perguntas efetuadas foram suficientes (ou não) e se forneceram as respostas que esperava buscar a fim de que a situação de estudo fosse compreendida em sua totalidade. Em outras palavras, os três momentos sugeridos pelos autores citados compreendem, basicamente, a tríade: antes, durante e depois da entrevista e cada uma delas é importante e deve ser considerada para garantir o sucesso do processo de coleta e organização das informações.

¹³³ Tradução livre nossa. No original: “*Valoración de las decisiones tomadas para la planificación de la entrevista, valoración del desarrollo de la entrevista*”.

3.4.1 Os diretores

Iniciamos a caracterização dos sujeitos desta pesquisa apresentando os seis diretores das unidades arroladas, cuja identificação será feita por meio das siglas DA, DB, DC, DD, DE e DF, consoante indicação do Quadro 5.

De acordo com o **Regimento** institucional de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), para assumir o cargo de diretor de uma das 66 unidades da instituição de ensino superior tecnológico pesquisada o docente deverá possuir o título de doutor, entre outras exigências, conforme se pode constatar no capítulo IV - Da Diretoria da Faculdade, Artigo 15, Incisos I e II do referido documento:

- I - ser portador de Título de doutor, obtido em programas reconhecidos ou recomendados na forma da lei e ter, pelo menos, 3 (três) anos de atividade docente na instituição, além de comprovar experiência relevante em gestão, em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas; ou
- II - ser portador de Título de mestre, obtido em programas reconhecidos ou recomendados na forma da lei e ter, pelo menos, 5 (cinco) anos de atividade docente em na instituição, além de comprovar 4 (quatro) anos de experiência relevante em gestão, em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas.¹³⁴

Vale destacar que à escolha desses representantes costuma atrelar-se sua área de formação aos cursos oferecidos pela unidade. A título de exemplo, salientamos que a unidade de Capão Bonito oferece os cursos de *Silvicultura e Agroindústria* e seu diretor é graduado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Biologia Vegetal. Obviamente, isso não é uma regra, mas uma prática recorrente que foi constatada.

Diante do exposto no citado **Regimento** (SÃO PAULO, 2016a), apontamos que todos os diretores entrevistados são doutores, sendo que DA é bacharel em Direito, graduado em Ciências Econômicas e Administração de Empresas, com ênfase em Marketing e Recursos Humanos. Além disso, também está cursando Ciências Contábeis a distância. É mestre em Administração de Empresas, doutor em Ciências Sociais (área de Antropologia) e possui pós-doutorado na mesma área, cujos estudos foram realizados parte no Brasil e parte na Argentina.

¹³⁴ Documento publicado no D.O.E. Poder Executivo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 127, janeiro de 2017.

Ao ser questionado sobre seus conhecimentos de LEs, destacou haver estudado durante oito anos a língua italiana e ser proficiente no idioma, com comprovação do *Circolo Italiano* de São Paulo, contudo, comentou que esse documento “não tem certificação internacional como o do Cervantes¹³⁵”. Declarou, também, possuir certificado de proficiência emitido pela Cultura Inglesa, conforme exigência para seu ingresso no doutorado, na ocasião. Sobre o espanhol, comentou que nunca o estudou e que o aprendeu “na raça” em virtude de uma parte de seu pós-doutorado ter sido realizada num país hispanofalante. Destacou ainda que hoje sabe, por exemplo, “o que é um coche”. Na sequência, perguntamos-lhe se se arriscaria a falar castelhano e ele nos respondeu que durante sua estada no referido país “a gente falava alguma coisa, além de ter de saber escrever, me arriscava, já que a conversa toda tinha de ser em espanhol”. Ao final, relatou que “há muitas coisas que, por vezes, você não captava ou falava de uma forma que a pessoa acaba não te compreendendo”. Afirmou, ainda, que “uma frase que falaria em um minuto, demorava uns cinco para elaborá-la, pois o que dificultava era a falta de vocabulário”.

No tocante à sua trajetória profissional, afirmou ter perdido uma oportunidade de trabalho no início de sua carreira, na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, pois na época “era exigido o idioma inglês em nível avançado e pela complexidade do vocabulário utilizado no processo seletivo eu acabei não tendo subsídio para vingar e conseguir a vaga”. Depois disso, trabalhou, durante dois anos, como comprador de uma empresa multinacional e usou muito o inglês e o espanhol, nesse cargo que ocupou.

Vale ressaltar, porém, que as declarações sugerem haver certa incoerência na medida em que, por um lado, o colaborador afirma conhecer o espanhol e o inglês e, a seguir, deixa claro que seu domínio dessas línguas é precário e, novamente, ressalta haver usado ambos os idiomas em suas atividades profissionais. Contudo, esclarecemos que não nos aprofundamos no assunto porque o foco de nossa pesquisa não incidia no conhecimento de outros idiomas, mas sim na importância que os diretores atribuem a esse saber nos cursos em estudo.

O segundo diretor entrevistado, DB, é graduado em *Letras – Português/Inglês e Pedagogia*, mestre e doutor em *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna*, além de ter realizado seus estudos pós-doutorais na mesma área.

¹³⁵ O diretor se refere aos *Diplomas de Español como Lengua Extranjera – DELE*, outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha.

Sobre dominar idiomas estrangeiros, comentou entender muito bem o espanhol e ter afinidade com a língua, por sua “descendência [*sic*] espanhola” e asseverou que “se falarem muito rápido, consigo entender até 80% do idioma, mas se falarem devagar, garanto até 90% de compreensão”, ainda que considere essa habilidade bastante difícil. O inglês é sua “língua do coração”, conforme apontou. Entretanto, na graduação lhe foram ensinadas a escrita e a leitura, “falar e ouvir era muito pouco”.

Antes de iniciar suas atividades como docente, tarefa que desenvolve há muitos anos, trabalhou como assessor numa empresa ligada a uma prefeitura e não precisou de LEs para desenvolver suas funções.

O terceiro diretor, DC, também é do campo das disciplinas básicas¹³⁶, pois é licenciado em Matemática, com mestrado e doutorado na área de Educação Matemática. Em relação às línguas estrangeiras comentou conhecer muito pouco o inglês, pois teve um contato apenas “instrumental” do idioma, para leitura de textos da área de formação, quando o estudou para ingressar na pós-graduação, como exigência do Programa. No tocante ao espanhol, comentou ter precisado da língua somente para leitura, mas não chegou a estudá-lo, pois como é “muito próximo ao português, a leitura foi tranquila”. Acrescentou, que também se valeu de algum vocabulário que foi “buscar” para melhor compreensão dos textos lidos.

Ao ser questionado sobre sua experiência profissional, salientou sempre ter sido professor e já ministrou aulas na Educação Básica (ensinos fundamental e médio), no ensino superior e na pós-graduação. Atualmente, como está na direção na unidade, está afastado das aulas. Por fim, mencionou que nesse cargo, em especial, não precisou utilizar LEs, a não ser em uma única ocasião na qual participou de uma reunião com representantes de uma universidade argentina, que foi conduzida em castelhano, mas conseguiu acompanhá-la pela “proximidade das duas línguas: o português e o espanhol”.

O quarto diretor, DD, possui graduação em Engenharia Agrônoma, mestrado em Agronomia (Horticultura) e doutorado na mesma área (Irrigação e Drenagem). Já trabalhou na indústria, mas acrescentou: “logo virei professor”. Iniciou sua carreira docente lecionando, como professor substituto, em uma instituição de ensino superior

¹³⁶ Recordamos que a grade dos cursos da instituição selecionada está dividida por eixos formativos: um, denominado “disciplinas básicas” e outro chamado “disciplinas profissionais”, conforme detalhamos no item 3.3.

pública estadual (SP), no curso de Agronomia. No entanto, pouco tempo depois, foi aprovado em concurso docente na unidade em que, atualmente, é diretor e assumiu disciplinas de sua área de formação.

Declarou falar inglês, mas não com fluência e disse conseguir “se virar”, pois sua “comunicação é básica”. Não se sente apto, por exemplo, para proferir uma palestra no referido idioma. O DD estudou inglês – em aulas particulares – durante dois anos e espanhol por um ano, na época do mestrado, mas como o professor era seu amigo, acabou “faltando disciplina” para seguir aprendendo. Ressaltou, que sua “grande frustração profissional é não ter fluência em inglês”, mas que segue praticando-o em aulas, também particulares, pois pretende “morar um tempo fora do Brasil, exatamente para pegar fluência”.

Ao final dessa parte da entrevista comentou que quando trabalhava na multinacional mencionada anteriormente como responsável técnico e, depois, como gerente agrícola, precisou muito do inglês e passou “grandes dificuldades”, ou “grandes frustrações” do ponto de vista profissional em relação à empresa e aos clientes devido à “falta do idioma”. Além disso, asseverou ter perdido “inúmeras oportunidades de trabalho pela falta do inglês e do espanhol”. Terminou sua fala realçando que, atualmente, os alunos da unidade que dirige também perdem oportunidades de trabalho “todos os dias” pela falta de domínio das referidas línguas.

O quinto diretor, DE, por compromissos próprios de sua função não pôde nos atender no dia agendado e, conforme já mencionado, o roteiro da entrevista foi a ele encaminhado por *e-mail* e devolvido impresso e também por correio eletrônico.

É graduado em Física (bacharelado e Licenciatura) e possui mestrado e doutorado na mesma área. Sobre conhecimentos em LEs, enfatizou falar inglês e francês e tê-los aprendido na Cultura Inglesa e na Aliança Francesa, respectivamente. Além desses dois idiomas, aprendeu alemão, pois houve necessidade para os estudos doutorais. Dessas línguas que comentou saber, tem certificados de proficiência do inglês, o Cambridge, e do francês, os Cefal, Cepal e Nancy I, II e III.

Ressaltamos, por fim, que algumas questões atinentes à experiência profissional, constantes da primeira parte da entrevista, não foram respondidas por esse colaborador.

O último diretor, DF, também não pôde nos atender no dia combinado em razão de estar em atividades externas. Entretanto, deixou em seu lugar o diretor de serviços acadêmicos que respondeu à entrevista, pessoalmente e em nome da direção da faculdade, pois afirmou trabalhar com o DF há mais de oito anos. Comentamos sobre a possibilidade

de envio da entrevista – ao diretor – por correio eletrônico, mas este representante acadêmico afirmou que o diretor da unidade estaria ausente por alguns dias e que o havia designado para tal função. Por esse motivo, algumas perguntas constantes de nosso roteiro não foram realizadas.

Sobre sua formação, ele é Analista de Sistemas, formado pela mesma instituição em que atualmente é diretor e está com o mestrado em andamento na área de Ciências da Computação. Entretanto, ressaltou ter cursado três anos de *Letras* (Português-Italiano), em uma universidade pública estadual (SP). Em relação a seus conhecimentos de idiomas, declarou ser fluente em italiano, mas comentou não ser fluente em inglês, o que já lhe fez perder várias oportunidades de trabalho. Salientou, ainda, que o espanhol vem crescendo na área de Tecnologia da Informação.

Como se pôde notar, os diretores entrevistados apresentam formações em diversas áreas do conhecimento e todos são doutores; alguns deles também possuem pós-doutorado e contam com larga experiência docente. Diferentemente dos coordenadores que devem ministrar um mínimo de 8 horas de aulas semanais, os diretores, ao assumirem suas funções, afastam-se totalmente das atividades docentes e cumprem 40 horas de trabalho que podem ser executadas, também e a critério de cada um, em regime de dedicação exclusiva.

Após conhecer um pouco da formação acadêmica e dos conhecimentos de LEs dos diretores, apresentamos os dados que compõem a segunda parte da entrevista.

Assim, perguntamos ao diretor DA, sobre a formação que julgava imprescindível para as áreas dos cursos pesquisados em sua unidade e ele destacou que os alunos têm “o acesso às disciplinas em três partes: base técnica, propedêutica e linguística”. Na sequência, conversamos sobre a importância das LEs para os profissionais que formam. Ele ressaltou que

[...] Até os anos 80, o Brasil vivia uma política autárquica e as relações com o resto do mundo eram menos expressivas. Nos 90 houve uma grande abertura, o que permitiu a inserção do nosso país no mundo. A partir desse momento, iniciava-se o desenvolvimento de uma nova integração, intensificando as relações de comércio exterior. Com isso, as línguas estrangeiras reforçaram o valor agregado do profissional, que passou a comunicar-se com o mundo.

Ainda a esse respeito, o DA asseverou que “hoje, o profissional que não domina inglês passa a ser um analfabeto técnico. O espanhol também, inclusive para o regionalismo [*sic*], o Mercosul, na busca da intensificação das relações”. Em consonância

a esse comentário, acrescentou que a carga horária de espanhol no curso de *Eventos* (seis semestres – 240 horas) é bem “interessante”, mas a de *Gestão de Recursos Humanos* (dois semestres – 80 horas), poderia ser “potenciada como acontece na de *Eventos*”.

Em relação a já ter utilizado em suas aulas algum material em idiomas estrangeiros, destacou haver trabalhado com “textos da área”, que foram de sua própria escolha. Entretanto, vale ressaltar que não mencionou em qual idioma, o que nos leva a inferir que tenha sido em língua portuguesa.

Por fim, apontou algumas melhorias para a área de línguas estrangeiras da IES pesquisada, dentre as quais “o direcionamento das aulas para cada curso, uma vez que eles têm sua própria natureza”. Acrescentou, ainda, o trabalho com o “vocabulário”, com as “habilidades necessárias”¹³⁷, pois, dessa maneira, “haverá uma potencialização das línguas de acordo com cada área”.

O diretor DB, no tocante à formação imprescindível para os profissionais da área de *Secretariado*, comentou que “não há como ignorar a importância das línguas, de várias”, exatamente pela sua “formação em *Letras*”. Além disso, destacou que “o espanhol é imprescindível porque, além de tudo, somos o único país da América do Sul que não fala o idioma”. Sobre o inglês, também frisou ser importante, pois “é uma língua internacional e todos têm de aprendê-lo. Hoje, o inglês e o espanhol são as línguas que precisamos”.

Tendo em consideração o curso mencionado anteriormente, afirmou ser imprescindível o domínio de LEs, afinal

[...] é um curso que você lida com as pessoas e tem de falar com fluência nas três línguas: português, espanhol e inglês e não pode ser mais ou menos, tem de falar muito bem. O aluno deve dar conta de uma comunicação, quer dizer, ler bem e escrever bem; é isso que dá o eixo do curso.

Destacou, que “as disciplinas específicas caminham lado a lado com as básicas, as quais são voltadas para a comunicação”.

No que diz respeito à possibilidade de se retirar as LEs dos currículos dos cursos de tecnologia, posicionou-se totalmente contra e apontou que há um

¹³⁷ Infelizmente, no momento da entrevista não ponderamos a necessidade de solicitar esclarecimentos sobre o entendimento de DA acerca do que seriam essas habilidades.

[...] discurso de que as línguas estrangeiras na instituição não funcionam e, por isso, os alunos deveriam procurar aulas em escolas de idiomas e, até mesmo, particulares. Entretanto, a instituição é pública e há alunos que não podem pagar por esse estudo. Então, há de se tirar o máximo da formação regular.

Quanto às sugestões para a área de línguas estrangeiras da instituição selecionada nesta pesquisa destacou que algo que sempre o incomoda é a adoção de livro didático. Nesse sentido, explicou que

[...] por um lado, é indispensável nas aulas de línguas, mas por outro ele traz um ranço do tradicional. Há professores que reproduzem em apostilas o livro. Sem contar a obrigatoriedade de um livro que depois não é usado; ele é cortado, picado e acaba fechando muito. Isso atrapalha. Entretanto, para os iniciantes serve como uma muleta, uma bengala.

O diretor DB acredita que “o livro-base poderia ser mantido, desde que o professor tivesse outros materiais” e insistiu que “a tradição acaba ficando embutida nos livros”. Dessa forma, destacou que “ao mesmo tempo que se resgata o tradicional pelo livro”, acredita que “o resgate deveria ser outro: a valorização da escrita, da leitura e da comunicação oral (falar, ouvir)”. Apontou, também, que os livros didáticos “são muito caros e se usa pouco e é como se o professor fosse um tutor: não sou eu que dou aula, é o autor que dá a aula para mim”.

Ao final, comentou sobre nosso trabalho investigativo, pois “é interessante uma pesquisa voltada para a prática, afinal hoje em dia elas são muito teóricas, principalmente em se tratando de um doutorado”. Terminou nos parabenizando, mais uma vez, e reiterou que “esse tipo de trabalho com algo voltado à prática é ótimo”.

O diretor da F3, DC, no que se refere ao oferecimento de LEs nos cursos de tecnologia da instituição, ressaltou ser

[...] muito positivo, pois sempre chama a atenção dos alunos para essa inserção, já que é importante para a carreira e, também, pelas oportunidades de intercâmbio oferecidas pela própria instituição (Intercâmbio Cultural, Ciência sem Fronteiras, Bolsas Ibero-americanas, Bolsas Top-Espanha, Fórmula Santander, entre outras). Essas atividades agregam demais para o currículo do aluno e para a faculdade, porque funcionam como um chamariz. Ainda que a IES seja pública, há uma concorrência direta com as privadas, pois elas também oferecem oportunidades como o Prouni.

Em seguida, enfatizou que o ensino de idiomas contribui em dois sentidos para a IES:

- na propaganda, enaltecendo a qualidade dos cursos.
- na formação do estudante para o mercado de trabalho, já que 75% dos alunos ingressantes advêm de escolas públicas e, portanto, parte-se do pressuposto de que eles não teriam condições de pagar um curso de 3 línguas. Isso justifica o fato de a instituição oferecer-lhes essa oportunidade gratuitamente¹³⁸.

No tocante à possibilidade de diminuição da carga horária dos cursos em geral, de 2.400h para 1.600h, conforme sugere o **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b), o DC disse que seria uma “perda imensa de toda a comunidade” e acrescentou que, “hoje, a carga horária dos cursos da IES em questão se aproxima muito à dos cursos de bacharelado, o que traz uma qualidade diferenciada aos alunos, em comparação a qualquer outro curso do mercado”. Apontou, ainda, que com 2.400 horas “é possível fornecer aos alunos não somente uma formação técnica, tecnológica, mas holística, que abrange as disciplinas de Línguas, de Empreendedorismo, de Tecnologia e Cultura, entre outras”.

O diretor comentou, ainda, que em conversas com alguns colegas diretores, “as opiniões são para que se mantenham as 2.400 horas”. Não obstante, caso o “corte” acontecesse “com certeza as disciplinas de línguas seriam excluídas”. Já existe “um movimento de uma outra parte dos diretores que quer diminuir ou até retirar a carga horária de línguas desde já”, o que não condiz com sua opinião. Ele entende que “as disciplinas técnicas serão privilegiadas, mas com diminuições também. Quanto às demais, essas diminuições serão maiores”.

Ao ser questionado sobre já ter utilizado algum material em LEs em suas aulas, afirmou que nunca os usou. Ele só “recomendava quando havia alguma pesquisa na internet, que os alunos buscassem videoaulas em inglês, por exemplo, já que a matemática é uma linguagem universal”. Entretanto, ele confessou “que seria uma utopia” de sua parte essa exigência, pois “o aluno já tem certa dificuldade na referida disciplina e a língua estrangeira seria mais um entrave”.

¹³⁸ Embora não tenhamos tido acesso ao Relatório Socioeconômico elaborado pela FAT – Fundação de Apoio à Tecnologia, responsável pelo vestibular dessa instituição, em publicação disponível em <<http://www.tonorumo.org.br/2015/03>> (acesso em 19 jan. 2017) informa-se que em 2015, 77,73% dos alunos ingressantes haviam realizado o ensino médio em escolas da rede pública de ensino.

O próximo diretor entrevistado foi o DD, da F4, que no tocante à carga horária de línguas estrangeiras nos cursos superiores de tecnologia selecionados declarou serem suficientes, mas acrescentou que “o ideal seria aumentar a carga horária de espanhol” (atualmente com dois semestres, equivalentes a 80 horas, nos cursos de sua unidade, que oferecem esse idioma), “pois o inglês, (com seis semestres, equivalentes a 240 horas), está OK”. Ainda sobre isso e conforme o DC havia mencionado anteriormente, salientou que “de um lado, há um movimento na instituição para a diminuição da carga horária dos cursos (de 2.400 horas para 1.600 horas) e das LEs, em especial. De outro, o mercado de trabalho que exige profissionais competentes em idiomas”. No entanto, ratifica que a unidade que dirige é

[...] totalmente contrária ao enxugamento dos cursos, pois os grandes diferenciais são sua duração (seis semestres) e LEs no Projeto Pedagógico. Isso é o que atrai as empresas. Sem essas características, seremos mais um no mercado, sem nenhum diferencial em relação às outras instituições.

Destacou, que esteve presente em uma “reunião de diretores junto à [sic] Superintendência da IES” e esse grupo posicionou-se a favor do “aumento da carga horária e não em sua diminuição, afinal recebemos alunos mais carentes e despreparados nas disciplinas básicas. A redução do tempo do curso nos aproximaria das Etec’s”. Terminou essa reflexão afirmando que “há uma desconexão com a realidade” em todo esse cenário.

Em referência às sugestões e/ou críticas para a área de LEs da instituição pesquisada, evidenciou que “as aulas de idiomas teriam de ser totalmente direcionadas para a área específica do curso, pois os alunos deveriam conseguir, no mínimo, ler artigos em inglês e/ou espanhol”.

O penúltimo diretor, DE, ao ser questionado a respeito da formação imprescindível ao profissional da área de *Gestão de Turismo*, foi preciso em sua resposta: “línguas”. Sobre essas possíveis mudanças de duração dos cursos superiores de tecnologia, comentadas neste capítulo, mencionou que, caso houvesse uma futura reestruturação, “manteria as disciplinas de línguas, dada a relevância”. Ademais, destacou que “o espanhol é relevante para o referido curso e o conteúdo programático dessa disciplina atende às necessidades do futuro profissional”. Ao final, salientou que “os alunos se sentem satisfeitos com a inclusão da língua espanhola” na grade do curso em questão.

Sobre o último diretor entrevistado, DF, relembramos que ele não pôde nos atender e indicou seu diretor acadêmico para tal função. Este, no concernente à formação indispensável para o profissional de *Gestão de Turismo*, revelou que “saber se comunicar, principalmente em outras línguas, é fundamental”.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de uma reestruturação curricular no tocante às LEs respondeu que “o inglês é imprescindível e não dá para tirar de jeito nenhum”. Já o espanhol, “em cursos específicos também deveria permanecer”. Sugeriu, que “deveria ser trabalhada uma quarta língua, como o francês ou o italiano, em caráter optativo”.

Quanto à carga horária de línguas no referido curso salientou não ser “suficiente para o aluno sair fluente, mas dá para se comunicar escrevendo e entendendo, pois, fluência é muito difícil”.

Por fim, perguntamos-lhe sobre a opinião dos alunos a respeito das disciplinas de espanhol nos cursos da unidade. O diretor acadêmico nos respondeu que elas são, “inclusive, um ponto a mais para conquistar os candidatos. O oferecimento de LEs – quaisquer – em uma faculdade gratuita, incentiva os estudantes a quererem estudar na instituição”.

De acordo com as informações fornecidas durante as entrevistas, todos os diretores declararam dominar idiomas estrangeiros, em especial o inglês, mas outrostambém foram arrolados, como o francês, o italiano, o espanhol e o alemão. Como todos eles são doutores, no momento de ingresso na pós-graduação foram submetidos a uma prova de proficiência em LE e, segundo relataram, foi nesse momento quando se dispuseram a estudar um idioma estrangeiro para um fim específico. Para alguns deles, inclusive, esse foi o único contato com línguas estrangeiras.

Em relação à aplicação desses conhecimentos à vida laboral, dos seis entrevistados apenas dois revelaram ter utilizado LEs (inglês e espanhol) em funções assumidas do decorrer de sua vida profissional e três asseveraram terem perdido oportunidades de trabalho pela falta de domínio de inglês e de espanhol.

Dentre os comentários feitos pelos diretores durante a coleta de dados, selecionamos alguns que merecem destaque por se vincularem, de modo estreito, ao nosso objeto de estudo. Ressaltamos, assim, algumas representações acerca de LEs, em especial, do espanhol. Entre as declarações feitas, encontramos as seguintes:

- “fácil, parecida com o português”
- “aprendi na raça”
- “fui buscar vocabulário”
- “perdi oportunidades de trabalho”
- “consigo me virar”

Essas visões, por exemplo, de facilidade da língua, de ser o espanhol semelhante ao português, entre outras, podem repercutir negativamente no âmbito dos cursos na medida em que, indiretamente, reforçam crenças e preconceitos que desvalorizam a necessidade de seu estudo.

Emergem dos trechos destacados duas questões de especial relevância, sendo que uma delas – exclusão das LEs das grades curriculares dos cursos de tecnologia – também apareceu, conforme veremos no próximo item, nas declarações prestadas pelos coordenadores. A outra se relaciona à possibilidade de redução da carga horária total dos cursos. Segundo os diretores há duas vertentes em relação aos idiomas estrangeiros: uma em defesa de sua manutenção nos currículos e outra contrária a essa oferta.

Ainda nesse contexto, surge mais um motivo que, invariavelmente, recairá sobre as disciplinas de línguas. O **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b), atualizado em 2016, prevê que esses cursos sejam oferecidos em dois anos, o que significa um total mínimo de 1.600 horas. As manifestações anteriores tornam possível supor que, caso se efetive a proposição de limitação na carga horária dos cursos tecnológicos, dificilmente haverá interesse e/ou empenho por parte das instituições de ensino superior em ampliar tanto o oferecimento de idiomas quanto à duração dos cursos de LEs. Na hipótese de que se concretizem tais propostas, os prejuízos serão significativos para os futuros tecnólogos, para os docentes das instituições superiores, para o mercado de trabalho e para a área de idiomas.

Outros comentários pertinentes foram sobre o uso do livro didático (LD) nas aulas de línguas estrangeiras. Entre os depoimentos dos dirigentes entrevistados destacamos os seguintes:

- “traz um ranço do tradicional”
- “obrigatoriedade de um livro que não é usado. Isso atrapalha”
- “para os iniciantes serve como uma muleta, uma bengala”
- “são muito caros”
- “se usa pouco”
- “é como se o professor fosse um tutor: não sou eu que dou aula, é o autor que dá a aula pra mim”

Ainda que nossa tese não tenha entre seus objetivos discutir o uso do LD, essas visões estereotipadas sobre o tema nos permitem inferir que esses colaboradores desconsideram, por exemplo, a existência de outros materiais didáticos que não só podem como devem ser utilizados no decorrer das aulas. Segundo Eres Fernández (2014, p. 344 e 345)

[...] verifica-se o estabelecimento de uma relação unívoca entre materiais didáticos e livro didático, ignorando-se que o termo materiais, nesse contexto, é muito mais abrangente e engloba, além dos livros para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que apresentam sequências didáticas, outros recursos como podem ser, por exemplo, dicionários, gramáticas, livros de conjugação verbal, livros de exercícios, livros e/ou textos literários, artigos e/ou matérias extraídos de fontes diversas (jornais, revistas, *sites* da internet), livros paradidáticos de leitura, livros de atividades lúdicas, livros de apoio linguístico, gravações em áudio e/ou vídeo, músicas, mapas, cartazes etc. A existência de uma visão restritiva dos materiais tanto pode ser atribuída a questões econômicas (falta de recursos para sua aquisição, seja por parte da instituição de ensino, seja por parte dos docentes) quanto a uma concepção equivocada daquilo que se consideram materiais, devido, por exemplo, a uma formação metodológica inadequada.

Esse esclarecimento sobre o sentido que assume cada um dos termos – material didático (MD) e livro didático (LD) – é muito importante, pois é recorrente, como evidenciou a autora, que um seja utilizado como sinônimo do outro e, portanto, reduzem-se as possibilidades de oferecer aos alunos oportunidades variadas de terem contato com a LE em estudo.

Na realidade, o livro didático é uma das possibilidades de materiais de apoio, entre as inúmeras existentes e mencionadas anteriormente e, por isso, não deveria ser “o único material presente nas aulas de línguas estrangeiras” (ERES FERNÁNDEZ, 2014, p. 348).

Sobre essa questão, Eres Fernández (2014, p. 354) salienta haver

[...] duas posições antagônicas: de um lado, o ponto de vista dos especialistas e das próprias diretrizes oficiais nacionais que atribuem ao LD as funções de guia e apoio, entre vários outros materiais que, associados a ele, também devem cumprir e/ou complementar essas mesmas funções e, de outro lado, o uso efetivo que muitos professores fazem do LD, como único recurso para a estruturação e condução de suas aulas e seus cursos.

Dessa forma, a mesma autora salienta ser a primeira opção a mais acertada, pois ter outros materiais de apoio às aulas permite ao docente maior flexibilidade para organizá-las de acordo com as necessidades de cada situação. A segunda opção,

entretanto, restringe “tanto as mostras de língua, conteúdos e atividades propostas, quanto as vertentes teóricas – linguísticas e metodológicas – seguidas” (ERES FERNÁNDEZ, 2014, p. 355).

Além disso, outro problema mencionado foi o fato de o livro não ser usado em sua totalidade no decorrer do período de curso, o que reforça a ideia de que se deva trabalhar, exaustivamente, todas as unidades que compõem um LD. Sobre essa questão, Munakata (2007, p. 204) ressalta que

[...] a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. Raros livros didáticos [...] são efetivamente lidos de cabo a rabo, do mesmo modo que ninguém lê um dicionário ou uma enciclopédia de A a Z [...].

Essa visão estereotipada quanto ao cumprimento total de um livro didático adotado, de certa forma reforça a ideia de aulas engessadas, cujo foco esteja voltado apenas ao término do LD, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que, como se sabe, deve levar em consideração diversos fatores, tais como o ritmo de aprendizagem dos estudantes, o tempo necessário para a internalização e consolidação dos conhecimentos adquiridos, o tempo e a quantidade de exposição dos aprendizes à nova língua ou o período de silêncio¹³⁹, por exemplo.

Ainda outro comentário dos diretores, que também verificamos na fala dos coordenadores, conforme expomos no item seguinte (3.4.2), diz respeito à designação da finalidade dos cursos, porquanto a palavra *instrumental* é usada como sinônimo de leitura, isto é, como se um curso ministrado nesse contexto abordasse apenas a compreensão leitora, ou seja, *mono-skill* (RAMOS, 2005, p. 116). Tal visão está cristalizada e, ao longo dos anos, vem sendo reproduzida reiteradamente a ponto de, para muitos, ser assumida como verdade irrevogável, entretanto, como discutimos no capítulo 2, tal forma de

¹³⁹ “Para Krashen, esse [período de] silêncio é decorrência do processo de construção de competência, via compreensão de insumo. Com adultos que aprendem uma língua estrangeira ocorreria o mesmo: há um período inicial no qual o aprendiz, a partir do insumo compreensível que lhe é oferecido em cada momento, constrói as bases de sua competência comunicativa na língua-alvo. Para o autor, durante esse período, não é aconselhável que o professor estimule a produção criativa. Ao ser solicitado a falar sem estar preparado, o aluno pode fazer uso inadequado de sua língua materna numa tentativa de suprir as faltas de um processo de construção de competência inacabado” (CALLEGARI, 2006).

entender a abrangência da denominação fins específicos, além de restritiva revela uma concepção equivocada do assunto.

Um último ponto mencionado pelos diretores merece destaque pela sua importância. Referimo-nos ao fato de que, segundo eles, é fundamental “direcionar as aulas para cada curso, uma vez que eles têm sua própria natureza”. Nesse sentido e considerando que os cursos tecnológicos ofertados pela instituição pesquisada configuram-se como um contexto inerente de Elfe, é imprescindível que os professores de LEs voltem seus olhares para essa realidade, de tal forma que o planejamento, a organização e o desenvolvimento dos cursos e das aulas estejam em consonância com o que é pertinente em cada profissão, atendendo, dessa forma, não somente às necessidades dos alunos (futuros profissionais), mas também às expectativas do setor produtivo no que tange o uso de idiomas estrangeiros em âmbitos laborais.

Dando sequência às caracterizações dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, apresentamos os coordenadores entrevistados.

3.4.2 Os coordenadores

Arrolamos para esta pesquisa, consoante o Quadro 3, quatro cursos superiores de tecnologia, oferecidos em seis unidades da IES selecionada para esta investigação. No total, entrevistamos sete coordenadores, uma vez que na F1 são oferecidos dois cursos e, portanto, há duas coordenações.

Esclarecemos, entretanto, que neste momento inicial discorreremos sobre a primeira parte do roteiro aplicado a todos os sujeitos, cujos assuntos já foram explicitados nos quadros 9 e 10. A segunda parte é abordada na sequência, momento em que analisamos e discutimos os resultados recolhidos na pesquisa de campo (entrevistas).

Na unidade F1 pesquisamos dois cursos: *Gestão de Recursos Humanos* e *Eventos*, cujos coordenadores foram identificados pelas siglas CA e CB, como indicado no Quadro 5.

O CA do primeiro curso mencionado é graduado em Administração de Empresas (Ciências Econômicas) e especialista em Avaliação Institucional e Qualidade nas Organizações; é mestre em Administração de Empresas e doutor em Ciências Sociais. Revelou ter um pouco de competência leitora em francês, inglês e espanhol e 20 anos de experiência no setor produtivo e 16 de docência. Dentre as funções que já ocupou em uma empresa estão a de gestor de recursos humanos e da área financeira e destacou nunca ter

sido necessário o conhecimento de LEs para o desenvolvimento de suas atividades. Entretanto, ressalta que eram outros tempos e que, atualmente, o panorama laboral exige esse conhecimento linguístico.

A segunda entrevista na mesma unidade foi realizada ao coordenador do curso de *Eventos*, denominado, neste trabalho, CB. Ele também possui formação acadêmica condizente com sua área e larga experiência profissional. É graduado em Relações Públicas e em Jornalismo, tem especialização em Administração de Empresas com ênfase em Marketing, além de ser mestre em Comunicação e Educação. Assim como o CA, o CB revelou não ter conhecimento de línguas estrangeiras, mas esclareceu já ter concluído um curso de língua espanhola extracurricular, oferecido por uma faculdade particular de São Paulo, aos sábados, com o objetivo de se preparar para realizar uma prova de proficiência exigida para ingresso no curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Em sua trajetória nas empresas, mencionou nunca ter precisado utilizar uma língua estrangeira nas funções que ocupou, pois havia outros funcionários que a dominavam e assumiam essa responsabilidade. Entretanto, alegou haver perdido uma oportunidade de trabalho por não falar inglês.

A segunda unidade pesquisada, F2, oferece vários cursos de tecnologia, dentre os quais interessou-nos somente o de *Secretariado*. Iniciamos a conversação com o coordenador do curso, CC, que ao mencionar sua formação acadêmica informou possuir graduação em *Letras (Português-Inglês)* e mestrado na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Declarou falar inglês fluentemente e salientou ter participado de um intercâmbio na Inglaterra quando tinha 24 anos, cujo objetivo foi aperfeiçoar seu desempenho nessa língua. Além disso, comentou apenas ler em espanhol, pois frequentou aulas particulares do referido idioma durante um ano, em uma universidade privada.

O entrevistado asseverou que nunca trabalhou em empresas e/ou indústrias, tendo sempre desenvolvido suas atividades laborais no âmbito acadêmico – no qual possui larga experiência – pelo fato de ser licenciado em *Letras*.

Na unidade F3, a terceira de nosso rol, analisamos o curso de *Eventos*, cujo coordenador, CD, é licenciado em Educação Física e tem pós-graduação (*lato sensu*) em Administração e Marketing Esportivo, além de ser treinador de Karatê.

No âmbito das línguas estrangeiras, comentou que apenas “arranha” o inglês e salientou que tanto esse idioma quanto o espanhol sempre lhe fizeram e lhe fazem falta na sua profissão. Sobre isso, asseverou que nas situações em que precisou utilizar especialmente o espanhol, como não o dominava, valeu-se do “portunhol”, o que não lhe

foi confortável. Na sequência, mencionou a pertinência de se estudar o espanhol, que se mostra importante na área de eventos, para as negociações e na receptividade.

Ao ser questionado a respeito da necessidade de utilizar algum idioma estrangeiro nas instituições onde lecionou, comentou ter enfrentado dificuldades e entraves no diálogo com alguns de seus alunos, ao ministrar aulas de karatê a peruanos e chilenos, em uma instituição privada de ensino.

A quarta unidade que visitamos foi a F4 e o curso pesquisado foi o de *Gestão de Recursos Humanos*, cujo coordenador, CE, possui graduação em Administração de Empresas, especialização em Recursos Humanos e mestrado em Engenharia Biomédica. No tocante ao conhecimento de línguas estrangeiras, enfatizou que estudou inglês em escola de idiomas, mas que o nível apresentado era “básico, instrumental” e “focado na engenharia, nos termos técnicos” da área, pois o objetivo dessas aulas estava relacionado ao seu ingresso nos programas de mestrado e posteriormente de doutorado.

Na penúltima unidade arrolada, F5, analisamos o curso de *Gestão de Turismo*. O coordenador, CF, é graduado em Turismo, com mestrado em Planejamento Estratégico em Hospitalidade. O entrevistado evidenciou ter conhecimento apenas do inglês, pois estudou esse idioma na Educação Básica. No entanto, ele não se sente apto para falar nessa língua, pois comenta que esse ensino estava mais voltado à leitura. Sobre o espanhol, afirma que deveria ser obrigatório no nível de ensino mencionado, afinal “estamos na América Latina e fazemos parte do Mercosul”.

Em relação à sua experiência profissional e ao uso de LEs em sua área de atuação revela, sobre a primeira, ter vindo do “mercado para a academia” e que sua história docente se iniciou depois de proferir uma palestra, momento em que lhe surgiu um convite para dar aula. Em relação à segunda, considera que dominar línguas estrangeiras é imprescindível, inclusive para as publicações internacionais, pois por meio dos artigos em diversos idiomas seu trabalho estará ao alcance de um número maior de pessoas, caso contrário, o profissional “fica muito limitado”.

Ainda sobre o tema das LEs, o CF frisou que quando trabalhava no “mercado” sentia falta do inglês, mas “se virava” com o que tinha, utilizando uma terminologia da área ou *softwares*.

Em relação ao seu curso de graduação, enfatizou a escassez de publicações em línguas estrangeiras, sendo que apenas um pequeno número estava em espanhol, o que representava uma dificuldade para ele por nunca ter estudado esse idioma. Já no tocante aos lugares onde trabalhou, disse ter havido momentos em que falar inglês, por exemplo,

era imprescindível, principalmente em reuniões, congressos, encontros e *workshops*. Aliás, finalizou esta parte da entrevista enfatizando que saber inglês e espanhol, na atualidade, “não é diferencial”, mas “essencial”, não só em sua área, mas em “todas as áreas do saber”.

O último coordenador entrevistado, CG, da unidade F6, coordena o curso de *Gestão de Turismo*. Em relação à formação acadêmica do coordenador, ele é graduado em Engenharia Civil e licenciado em Construção Civil e possui pós-graduação (*lato sensu*) em Administração e Organização de Eventos e, também, em Gestão Escolar. Ao ser questionado sobre o domínio de LEs, comentou que não “fala nenhum idioma”, mas que gostaria muito de aprender mais o espanhol por “ter facilidade” e em função de seu ingresso no mestrado. Assim, revelou ter estudado durante um ano (carga horária de 80h) a referida língua, em uma escola de idiomas.

Depois de caracterizados os colaboradores quanto à sua formação acadêmica e aos conhecimentos de LEs que possuíam (ou não), passamos para as apresentações dos dados obtidos na segunda parte da entrevista, cujo objetivo era saber o quanto eles consideravam pertinente/importante o conhecimento de idiomas estrangeiros, em especial o espanhol, nos cursos de tecnologia da instituição pesquisada. Ao final, realizamos uma síntese desses dados explicitados com o propósito de promover reflexões e discussões sobre o tema.

O coordenador CA ao ser questionado sobre o que era imprescindível um profissional da área de recursos humanos saber ao terminar o curso, sua resposta foi pontual: formação na área técnica e justificou-se enaltecendo que um tecnólogo necessita dominar a parte prática, operacional, já que o foco do curso é formar um profissional altamente qualificado para atuar no campo de gestão de pessoas em organizações de pequeno, médio ou grande porte.

Especialmente sobre a inserção das LEs nos currículos dos cursos da IES em questão, seu posicionamento mostrou-se totalmente diferente dos demais entrevistados, pois ele acredita que a inclusão do inglês e do espanhol na grade curricular não contribui para a formação do tecnólogo em *Gestão de Recursos Humanos*. Ressaltou que, ainda assim, considera que o conhecimento de idiomas é muito importante, mas deveria ser feito um curso fora da instituição, pois, segundo ele, “dois semestres de espanhol ou seis de inglês não capacitam os alunos a serem fluentes nessas línguas”.

Outro aspecto mencionado foi a duração do curso da instituição: três anos, quando – segundo o CA – a maioria dos outros oferecidos pelo mercado contempla apenas dois

anos de estudo. Ele entende que “esse seja um dos maiores motivos de evasão dos alunos” e reitera que “esses três anos deveriam ser aproveitados para oferecer ao aluno disciplinas da área técnica no intuito de aprofundá-las e não as línguas estrangeiras, como acontece no currículo atual”. O entrevistado finalizou esta parte enaltecendo, novamente, “a pertinência de se estudar LEs e a possibilidade de elas serem instituídas numa espécie de Centro de Línguas interno, o qual denominou Instituto e cujo funcionamento deveria acontecer nos três turnos e, também, aos sábados”. Nesse espaço, segundo ele, “o aluno poderia matricular-se em quaisquer dos idiomas oferecidos e, ao final, essas disciplinas comporiam seu histórico no rol das optativas/eletivas”.

Ao ser questionado a respeito da utilização de materiais ou textos em LEs em suas aulas, o CA esclareceu que “nunca o fez pelo fato de o mercado oferecer toda a bibliografia da área em português”. Entretanto, evidenciou que “ainda que houvesse essa possibilidade ele não o faria, pois entende que nem todos os alunos seriam capazes de compreender os textos por falta de conhecimento em línguas estrangeiras”. Em contrapartida, ressaltou que

[...] há instituições particulares em São Paulo que oferecem disciplinas ministradas em uma LE e que, nesses casos, os estudantes são capazes de acompanhar as aulas, pois como apresentam um perfil socioeconômico elevado, muito provavelmente, eles já iniciam a graduação com conhecimentos e domínio, no mínimo, da língua inglesa.

Por fim, no tocante às sugestões e/ou críticas para a área de línguas da IES pesquisada, ressaltou que tanto o espanhol quanto o inglês deveriam ser ensinados de forma “instrumental” e não “falada”, pois “na maioria das empresas multinacionais a comunicação é somente escrita e, geralmente, o departamento de vendas é que faz o contato verbal com as filiais”. O CA acredita que, para aprender a falar uma LE, o mais acertado é procurar uma “escola especializada” para esse fim.

Diferentemente do CA, o CB acredita que a inserção das LEs no currículo do curso de *Eventos* é extremamente importante, uma vez que o mínimo que esse profissional deve apresentar é “vivência ampla dos eventos práticos” e o “domínio de idiomas estrangeiros”.

Quando questionado sobre a inclusão do espanhol e do inglês na grade curricular do referido curso, ratificou sua pertinência por diversos motivos, entre eles “a criação do Mercosul e o fato de o aluno ter, em sua visão, maior afinidade com o espanhol”. Acrescentou, ademais, “a oportunidade de realização de eventos na América do Sul, como

já vem acontecendo, frequentemente, em Buenos Aires, momento em que seus alunos também participam dessa organização”. Outro dado importante relacionado pelo CB é “o aumento da carga horária de espanhol nesse curso, pois antes oferecia quatro semestres da disciplina e a partir de 2015 está presente nos seis semestres”.

Em relação ao fato de já ter utilizado algum material de apoio em LE em suas aulas, o CB afirmou “nunca tê-lo feito em virtude de toda a bibliografia da área estar escrita em língua portuguesa”. Não obstante, contrário ao que manifestou o CA, este entrevistado acredita que “essa escolha não interferiria no andamento das aulas e, muito menos, prejudicaria os alunos”. No tocante às sugestões para as LEs da instituição, o CB sugere que “haja mais acordos de cooperação com universidades estrangeiras, além de promover oportunidades – aos docentes das disciplinas técnicas – de estudarem LEs no exterior”.

O terceiro coordenador com quem falamos, CC, destacou “a carga horária significativa de línguas (materna e estrangeiras) no curso de *Secretariado* – 360 horas de Língua Portuguesa, 320 horas de Língua Espanhola e 360 horas de Língua Inglesa”, o que significa que as duas primeiras representam, cada uma, 2,8% e a última 8,3% do currículo das disciplinas denominadas “básicas”, no tocante aos eixos formativos propostos pela instituição. Acrescentou, ademais, que uma secretária “tem de dominar idiomas estrangeiros e, também, o português” e destacou que o curso apresenta “uma panorâmica interessante, em termos de distribuição das disciplinas”. Afirmou “estar comprovado que o salário de quem é fluente em inglês é maior” e as “LEs no currículo da instituição é um diferencial”.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de se retirar das grades dos cursos os idiomas estrangeiros, o CC foi incisivo ao comentar que o profissional “fica fadado à exclusão social, deixando o aluno aquém de muitos outros profissionais que falam uma língua estrangeira e, cada vez mais, vão *[sic]* perdendo oportunidades”.

Em relação às sugestões e/ou críticas para a área de línguas da IES apontou que

[...] antes se falava muito do instrumental, mas o aluno tem de aprender a língua como todo mundo aprende, não vai ficar só concentrado nos termos técnicos de uma área específica. Ele tem de aprender a língua como um todo; e isso acontece em espanhol e em inglês na unidade.

Segundo ele, “é importante se ter uma visão global da língua, trabalhando as quatro habilidades linguísticas, ainda que haja muitos alunos na sala. O foco deve ser, muito mais, a oralidade”.

Ao final, observou que “os professores de LEse de português da F2 são todos graduados em *Letras* e isso faz um diferencial imenso”. Além disso, todos têm “um amor imenso pelo que fazem, pela língua que ensinam e sempre as questões culturais da língua estão em pauta; a equipe é ótima e isso é um privilégio”. Acrescentou, também, que outras disciplinas, como nas de Economia, “geralmente os professores usam textos em inglês e é muito produtivo”.

Sobre a utilização do livro didático nas aulas de línguas mencionou que o considera importante, senão “fica solto”, mas somente “como um esteio”, afinal “garante uma unidade”. Entretanto, ressaltou que o professor deve levar “outros materiais complementares”.

Em relação ao coordenador CD, quando lhe perguntamos sobre o que considerava imprescindível na formação do tecnólogo em *Eventos*, arrolou uma série de pontos. Entretanto, antes mesmo de nos responder, salientou que “o leque é grande” nessa área e comentou que esse profissional “pode organizar, por exemplo, megaeventos como uma olimpíada e/ou um festival de *rock*, além de montar uma pequena empresa e ser prestador de serviços”. Para tanto, faz-se necessário que se compreenda o “processo lógico de organizar um evento, isto é, suas etapas: pré-evento, controle durante e o depois”. Enfatizou, ademais, que “organizar um evento, muitas vezes, é lidar com o sonho de uma pessoa e, por isso, um gestor tem de ter essa sensibilidade, ajudando-o a transformar o sonho em realidade”. Diante disso, destacou que “o aluno deve falar vários dialetos (o lance eclético na comunicação), além dos idiomas, quais sejam, o de uma tribo alternativa, um grande executivo de corporações internacionais, entre outros”.

Ao ser questionado quanto à presença do espanhol em muitos dos cursos das unidades, apontou haver na instituição duas forças: uma que é a favor dos idiomas e outra que os considera desnecessários”, de acordo com seu ponto de vista.

Esclareceu, ainda, que de acordo com opiniões obtidas em conversas informais, “o aluno não sairá proficiente no idioma X ou Y”, mas ressalta que na F3, onde leciona e é coordenador,

[...] o desempenho dos alunos na aprendizagem de idiomas está acima da média da IES e esse resultado foi constatado na aplicação do exame de proficiência aos alunos, no final do curso. Eles saem de um nível básico para um pré-intermediário; conversam um pouco e redigem textos simples.

Além disso, também comentou que,

[...] muitas vezes, as aulas dos professores de LEs são engessadas, ou seja, a mesma aula que é ministrada no primeiro semestre de *Eventos*, por exemplo, é ministrada no curso de *Logística*. Nesse sentido, talvez a corrente que existe na instituição de retirar as línguas estrangeiras da grade tenha razão de ser, justifique-se, tenha fundamento. Mas quando o professor personaliza, prepara a aula focada no curso, ajuda.

Assim, ele acredita que “os idiomas devem permanecer, com cargas-horárias maiores”.

No tocante a ele já ter utilizado algum material, livro, textos, entre outros, em LEs em suas aulas, o CD salienta ter usado “muito pouco, por limitação pessoal, a não ser filmes”. No entanto, “já foi pauta de discussão, em reuniões de área do curso a possibilidade de algumas disciplinas técnicas serem ministradas no idioma estrangeiro que o professor for proficiente, mas não houve concretização a respeito”.

Entre as sugestões para área de LEs, comentou que todos deveriam “abraçar mais o espanhol” e “padronizar ou capacitar os docentes para que eles adaptem o ensino do referido idioma à realidade do curso”. Por último, ressaltou que “há uma publicação de um glossário trilingue da área de *Eventos*, realizada pelos docentes de língua materna e línguas estrangeiras (inglês e castelhano) de sua unidade”, a qual considerou “muito pertinente”.

O coordenador CE, quando o questionamos sobre a presença do espanhol na grade curricular de inúmeros cursos das unidades, mencionou que

[...] se o projeto do curso de *Gestão de Recursos Humanos* fosse revisto hoje, seriam oferecidas mais disciplinas de espanhol na grade, pelo fato da expatriação, da globalização. Quando houve a reestruturação do curso, a discussão caminhou somente sobre as disciplinas técnicas. As básicas nem foram tratadas.

Em relação à importância das LEs para a área de atuação tratada, o CE entrevistado afirma que

[...] as empresas (médias e pequenas) contratam sem domínio de idiomas sim! Já em uma de grande porte localizada na região pesquisada, um *trainee* já tem de saber o inglês básico. Essa também dá um incentivo monetário específico para que o aluno em formação estude idiomas estrangeiros. É um incentivo.

Segundo o coordenador, os “gestores de RH dizem que a instituição tem um diferencial: as línguas e as disciplinas básicas” e afirmou que “o espanhol é muito importante para área”.

Sobre já ter usado algum material em LEs em suas aulas, apontou “não os ter usado, mas seria muito pertinente e produtivo”. Quando lhe perguntamos se tinha alguma sugestão e/ou crítica à área, salientou que seria importante se “nas ementas de idiomas estivesse claro ao professor que seu plano de ensino teria de estar adequado ao curso, afinal o docente deveria ter a obrigação de adequá-lo a essa realidade, aquela da futura área de atuação do aluno”. Ao final, comentou “escutar muita reclamação do inglês porque são muitos semestres e é cansativo. Já o espanhol, pela proximidade com o português, os alunos se interessam, se sentem motivados com o idioma. Nunca houve nenhuma reclamação”.

O penúltimo coordenador entrevistado, CF, quando lhe perguntamos sobre o uso de idiomas estrangeiros em sua profissão, disse haver “usado muito o inglês e menos o espanhol, mas as duas línguas se faziam importantes”. Observou, haver “falta de professores que dominam LEs” e, em sua visão,

[...] no Estado de São Paulo há uma deficiência muito grande no turismo receptivo internacional, pois mesmo entendendo (hoje – Século XXI) o inglês como uma obrigação, ainda falta mão-de-obra, gente com fluência e com capacidade plena de atender em outro idioma.

Ao ser questionado sobre qual seria a formação imprescindível para área, o entrevistado ressaltou que o curso de *Gestão de Turismo* sob sua coordenação oferece aos estudantes “além do espanhol e do inglês, também o alemão e o francês”. Todavia,

[...] eles devem sair com uma visão sistêmica, pois não é para formá-los em uma função em específico, já que o turismo é muito diverso e multidisciplinar. Isso significa que a pessoa pode trabalhar numa agência, num hotel, numa companhia aérea, como *conciERGE*¹⁴⁰, com eventos, na gestão pública do turismo.

¹⁴⁰ *ConciERGE* e *conciERgerie* são galicismos que significam, respectivamente, “porteiro” e “portaria”. No âmbito da hotelaria o significado desses termos estrangeiros equivale, de maneira aproximada, a “recepcionista” e “recepção”. Assim, esse funcionário está treinado para atender aos hóspedes, oferecendo-lhes informações solicitadas, tais como agendamento de um voo, reservas em espetáculos, entre outros, durante sua permanência no hotel.

Segundo ele, é importante “entender o todo para poder intervir, seja na iniciativa pública ou privada. É fundamental aos alunos poderem entender o turismo como fenômeno, de forma abrangente”.

Quanto à grade da maioria dos cursos oferecer as disciplinas de LEs, ele revelou “a pertinência de se ter espanhol em todos os semestres, conforme os cursos que coordena na F5, afinal é indiscutível, o mundo é globalizado e não tem mais como fugir dessa história”. Segundo o mesmo coordenador, “o que vem acontecendo em muitas faculdades e universidades privadas é oferecer as disciplinas de línguas (quando há) e outras básicas, a distância”, pois afirmou ser possível que 20% delas sejam ministradas sob esse regime (com o que não concordou).

O CF afirmou, ainda, que “não entende porque praticamente não se estuda e não se fala espanhol, já que nosso país tem dimensões continentais e é líder do bloco”. Sobre isso, exemplificou – indignado – que

[...] o curso de *Transporte Terrestre*, oferecido em duas unidades (uma na região metropolitana e outra na capital paulista), só contempla o inglês na grade e não o espanhol. Como assim? Se é um curso de *Transporte Terrestre*, a atuação dessas pessoas geralmente vai ser aqui, neste continente e usando fronteiras que o referido curso vai utilizar; e como é que não tem o espanhol, mas tem inglês?

Além disso, comentou ter ouvido – em uma instituição particular na qual já foi coordenador – que “ensinar línguas não era o objetivo daquela faculdade, os alunos que fizessem um curso fora, pois ali deveriam priorizar o que é do curso”. Diante disso, o CF ressaltou não concordar com esse pensamento, pois em sua opinião “as línguas são inerentes ao curso de *Turismo*”. Revelou, ainda, que nessa IES ensinava-se “somente o inglês instrumental”, referindo-se, ao trabalho exclusivo da habilidade de leitura, o que ele entende “não ser o caminho”.

Ainda sobre a importância/pertinência do ensino de línguas na instituição, em especial no curso de *Gestão de Turismo*, afirmou que “os alunos que têm línguas, têm as melhores colocações” no mercado de trabalho, uma vez que a carga horária do curso é muito “preponderante”. Dentre as ocupações já conquistadas pelos seus estudantes, arrolam-se “atividades desenvolvidas na Copa do Mundo (2014) e nos Jogos Olímpicos (2016) e diversas vagas de estágio por eles preenchidas”, pois ainda que “elas sejam destinadas a todos os alunos, somente os que têm domínio de idiomas as conquistam”. Em relação aos demais cursos de sua unidade que não contemplam LEs em suas grades,

comentou que esse “problema acaba sendo resolvido com os cursos extracurriculares de idiomas oferecidos na mesma instituição”.

Ao ser questionado sobre a utilização de materiais em idiomas estrangeiros em suas aulas, destacou que já os utilizou e “a experiência foi ótima”. Na ocasião, os estudantes tiveram de redigir uma resenha de um texto da área.

Por fim, perguntamos-lhe se teria sugestões e/ou críticas para a área de espanhol da IES e ele elogiou o “Programa de Intercâmbio, pois julgou ser fundamental; os alunos voltam com outra visão de mundo”.

No concernente às disciplinas de LEs comporem a grade curricular dos cursos da instituição, o CF declarou apoiar totalmente essa inserção e, inclusive, salientou que “esse oferecimento deveria ser intensificado, pois muitos profissionais da área de hotelaria, por exemplo, estão tomando o lugar daqueles da área de turismo, por dominarem línguas estrangeiras”. Acrescentou, ainda, que “as vagas disponíveis no mercado já vêm especificando a exigência de se dominar o espanhol e o inglês”.

Terminou destacando que “os professores poderiam aprofundar mais, em suas aulas, os jargões, a terminologia técnica da área”. Ele reiterou “que o foco tem de ser na conversação e não no instrumental. O inglês e o espanhol para negócios, a leitura e a escrita”. Por fim, salientou, novamente, a importância de os profissionais da área de turismo dominarem idiomas estrangeiros, pois “o Estado de São Paulo é um polo receptivo internacional”.

O último coordenador entrevistado, CG, revelou que a formação imprescindível a um profissional da área de *Gestão de Turismo* é a “específica no eixo e pedagógica para o desenvolvimento das atividades descritas no plano de curso [sic]”¹⁴¹. Destacou, que a língua espanhola é muito importante para o curso, já que “compõe as necessidades na formação do profissional”.

No tocante à carga horária do curso, comentou atender a

[...] proposta de uma comunicação básica, que envolve atendimento receptivo de um grupo de turistas, em cerimonial de atividade internacional, nas apresentações dos atrativos e nos diversos atendimentos do *trade* turístico.

¹⁴¹ Não ficou claro o motivo pelo qual esse Coordenador considera fundamental que um tecnólogo em Gestão de Turismo possua formação pedagógica.

Em consonância com o exposto no começo desta seção, tratamos, inicialmente, de apresentar os dados obtidos na primeira e na segunda parte da entrevista para que pudéssemos conhecer um pouco da formação dos coordenadores pesquisados, bem como, revelar suas opiniões no tocante à inserção das disciplinas de LEs (em especial o espanhol) nas grades curriculares dos cursos da IES selecionada e, por conseguinte, sua relevância na formação dos futuros profissionais. Posto isso, cabe-nos, na sequência, trazer à tona os pontos pertinentes recolhidos nas conversas com esses colaboradores, abrindo um espaço para a reflexão e discussão sobre o assunto.

Esclarecemos que tecemos nossos comentários, valendo-nos dos dados recolhidos nas entrevistas como um todo, sem especificar, necessariamente, se as questões levantadas constam da parte um ou da parte dois que a compõem. Da mesma maneira, sintetizamos as opiniões mais relevantes de cada um dos participantes e, sempre que possível, também as convergentes.

Ademais, salientamos que da parte um do roteiro das entrevistas foram preponderantes as questões atinentes ao conhecimento de línguas estrangeiras dos coordenadores e como eles consideravam seu uso nas funções que já ocuparam ao longo de sua carreira profissional. Da parte dois, ativemo-nos às perguntas concernentes à inclusão do espanhol (e de outras LEs) nas grades curriculares dos cursos de tecnologia analisados, à necessidade de se dominar idiomas estrangeiros, em especial o espanhol, na futura vida profissional dos alunos e, por fim, àquilo que consideravam imprescindível para a formação dos tecnólogos.

Conforme já mencionado, dos sete colaboradores apenas um possui formação na área de *Letras* e o curso que coordena é o de *Secretariado*, matriz que revela uma carga horária relevante de LEs (espanhol e inglês), segundo já comentamos. Os demais são formados em áreas afins aos cursos com os quais trabalham. Ressaltamos esse fato, pois na instituição, no âmbito das faculdades, uma das exigências para se assumir esse cargo é o docente ter formação compatível com a área do curso com o qual pretende trabalhar, conforme consta em documento de 2016 que aprovou, no capítulo V - Das Chefias de Departamentos ou Coordenadorias de Cursos, Artigo 25:

Cada Chefe de Departamento ou **Coordenador de Curso é escolhido pelo Diretor da Unidade**, mediante lista tríplice, elaborada a partir de consulta ao seu corpo docente, **respeitando-se a compatibilidade da área de formação com o eixo tecnológico do curso**, sendo composta preferencialmente por docentes titulados, em nível de pós-graduação, nos termos da legislação vigente (Grifos nossos).

De todos os participantes, somente aquele com formação na área de línguas – o que já era esperado – afirmou ser fluente em uma língua estrangeira, nesse caso o inglês. Os outros revelaram ter pouco ou nenhum domínio de inglês e/ou de espanhol, segundo relataram ao serem questionados acerca do seu grau de conhecimento de idiomas:

- CA: um pouco de compreensão leitora em francês, espanhol e inglês
- CB: fiz um curso de espanhol extracurricular para ingresso na pós-graduação (mestrado)
- CC: inglês fluente; estudei um ano de espanhol
- CD: arranho o inglês
- CE: estudei inglês em escolas de idiomas; tenho nível básico, instrumental; o foco foi na engenharia, nos termos técnicos, para ingresso na pós-graduação
- CF: meu inglês é da Educação Básica; não me sinto apto para falar; o ensino era voltado à leitura
- CG: não falo nenhum idioma; queria aprender espanhol por ter facilidade.

Ao observar as falas dos participantes reiteramos que somente o CC declarou ser fluente, por ser da área de LEs, segundo já havíamos delineado. Dois deles, CB e CE, comentaram haver estudado espanhol e inglês, respectivamente, com um objetivo específico (ainda que desconhecemos essa denominação), pois o propósito foi preparar-se para realizar a prova de ingresso na pós-graduação.

Outro comentário que merece destaque é o do CG que disse querer aprender o espanhol por “ter facilidade”, o que pode remeter, também, à sensação de intercompreensão linguística¹⁴² em relação à aprendizagem dessa LE, presente na fala de muitos brasileiros em enunciados como: “é fácil, parecida com o português”, “precisa mesmo estudar espanhol?”. Ressaltamos essa questão porque, conforme comentamos no item 3, ao coordenador de cursos cabe, segundo o **Regimento** (SÃO PAULO, 2016a) das IES no capítulo IV - Dos Departamentos ou Coordenadorias de Curso, Artigo 19, Inciso

¹⁴² “La intercomprensión es el fenómeno que puede experimentar cualquier hablante que comprenda completa o parcialmente un mensaje emitido en otra lengua a la que no ha estado en contacto de manera natural o por instrucción formal. Es ese espacio común en el que dos individuos pueden comunicarse haciendo uso cada uno de su lengua, sin tener la necesidad de cambiar de código lingüístico. La intercomprensión entre hablantes de lenguas de una misma familia lingüística es históricamente conocida y experimentada a lo largo de la historia aunque no siempre se haya tenido conciencia de su naturaleza” (MARTÍN PERIS, 2011, p. 282). Tradução livre nossa: A intercompreensão é o fenômeno que pode experimentar qualquer falante que compreenda, completa ou parcialmente, uma mensagem emitida em outra língua com a qual não tenha estado em contato de maneira natural ou por meio de instrução formal. É esse espaço comum em que dois indivíduos podem se comunicar cada um, usando a sua língua, sem que haja a necessidade mudar de código linguístico. A intercompreensão entre falantes de línguas de uma mesma família linguística é historicamente conhecida e vivenciada ao longo da história, apesar de que não sempre se tenha tido consciência da sua natureza (MARTÍN PERIS, 2011 apud BARCELÓ, 2012).

XIII, “estudar e sugerir propostas para a sistematização e atualização da estrutura curricular”. Assim sendo, no momento de uma reestruturação de cursos, a visão desse gestor sobre aprender uma LE pode interferir consideravelmente no que tange à pertinência de se incluir (ou excluir) idiomas estrangeiros nas grades curriculares dos cursos superiores da instituição, ampliar ou reduzir sua carga didática.

Outro ponto pertinente observado foi a consonância de todos os entrevistados a uma questão: a importância de se dominar inglês e espanhol para qualquer profissão. Entretanto, infelizmente, muitas vezes essa mesma visão não é levada às reuniões de reestruturação de cursos, por exemplo. Um dos colaboradores, inclusive, relatou haver participado de um encontro cujo objetivo era a revisão do projeto pedagógico do curso de *Gestão de Recursos Humanos*, mas somente as disciplinas denominadas “técnicas” nas matrizes foram pauta da discussão, sendo que as “básicas” foram esquecidas. Como nesse curso a língua espanhola é oferecida em apenas em dois semestres, o CE comentou que se o referido documento fosse revisto novamente, “seriam oferecidas mais disciplinas de espanhol”.

No tocante ao incentivo do oferecimento de idiomas estrangeiros nas grades dos cursos de tecnologia da IES selecionada, há um documento que reforça essa iniciativa. Segundo publicação do *Conselho Deliberativo* – Despacho da Presidente Nº 005/2012, na página 39, no Caderno Executivo 1, do D.O.E., a instituição de ensino superior, em nome do Diretor-Superintendente, declara:

Incentivo à colocação de **disciplinas de língua estrangeira – Inglês, em todos os semestres do curso**, com foco em todas as habilidades linguísticas, mas com ênfase na comunicação oral, como forma de qualificar a empregabilidade dos egressos e, com isso, permitir que atinjam, pelo menos, o estágio pré-intermediário na classificação europeia de desenvolvimento linguístico;

Incentivo à colocação da **disciplina de espanhol** para os cursos que têm forte relação com o Mercosul, de modo a garantir **dois semestres de estudos**, com ênfase na oralidade e comunicação (Grifos nossos).

Ainda assim, há cursos cuja disciplina de Espanhol foi extinta da grade e justificada pela falta de professor na região, conforme comentou o diretor de uma unidade que não integra esta pesquisa. Por outro lado, a grande maioria dos cursos que desde 2008 (quando da Reestruturação Curricular das LEs, já mencionada) havia inserido inglês e espanhol em suas grades, ainda os mantêm e há cursos novos em que os idiomas estrangeiros são contemplados em suas grades.

As ilustrações a seguir exemplificam o oferecimento de Espanhol na instituição pesquisada.

Gráfico 1 – Presença do Espanhol nas IES pesquisadas (2017)

Fonte: elaborado pela autora da tese

Gráfico 2 – Presença do Espanhol nos cursos (2017)

Fonte: elaborado pela autora da tese

Quadro 11 – Cursos com Espanhol (2017)

	Cursos	Semestres	Carga horária total
1	Secretariado	7	320
2	Gestão de Turismo	6	240
3	Comércio Exterior	3/4	120/160
4	Eventos	4/6	120/160
5	Gestão Comercial	3	120
6	Gestão Empresarial	2	80
7	Gestão Financeira	2	80
8	Gestão da Produção Industrial	2	80
9	Gestão de Recursos Humanos	2	80
10	Gestão de Negócios e Inovação	2	80
11	Logística	2	80
12	Logística Aeroportuária	2	80
13	Produção Têxtil	2	80
14	Informática para Negócios	2	80
15	Processos Químicos	2	80
16	Automação de Escritórios e Secretariado	6	320
17	Marketing	1	80
18	Agronegócios	1	40

Fonte: elaborado pela autora da tese

Ao observar o Gráfico 1 notamos que a maioria das unidades— 86,36% — oferece cursos que contemplam o espanhol em suas grades. Por outro lado, a minoria das unidades, 13,63%, não tem nenhum curso com a referida disciplina. Entretanto, ao verificar o Gráfico 2, constatamos que os dados não se mostram representativos, uma vez que sob a ótica desse oferecimento por curso os números não são tão significativos. Na realidade, os resultados são praticamente invertidos se comparados com o Gráfico anterior: apenas 25,35% dos cursos oferta a língua espanhola em seu currículo, contra 74,64% que não oferecem a língua estrangeira mencionada.

O Quadro 11 revela, por sua vez, quais são os cursos da instituição que têm espanhol na grade¹⁴³. Como se observa, a carga horária de muitos deles é bastante significativa, totalizando 320 horas de estudo, como acontece com o de Secretariado, mas em contrapartida a grande maioria oferece apenas dois semestres do idioma.

Obviamente, ainda que o panorama se mostre positivo em relação a outras instituições que sequer oferecem LEs em suas grades, há muito que pode (e deve) ser melhorado, não somente no que se refere à inserção das LEs, em especial do espanhol, nas matrizes curriculares dos cursos da instituição pesquisada, mas também, no que diz respeito à carga horária oferecida. Se levarmos em consideração o documento antes mencionado, a instituição espera que os professores preparem seus alunos – em apenas dois semestres – para serem usuários competentes, principalmente, na habilidade oral da língua, além de trabalhar com a habilidade escrita. Isso se torna uma tarefa difícil de ser administrada pelo professor, pois segundo dados recolhidos das aplicações do Teste de Classificação do idioma nas unidades, os alunos ingressantes apresentam um nível de conhecimento insatisfatório de espanhol, talvez pelo fato de não terem estudado o idioma anteriormente, seja na Educação Básica, seja em cursos livres ou em Centros de Estudos de Línguas.

Uma afirmação importante que observamos na fala dos coordenadores (notada na dos diretores), foi o entendimento equivocado do que vem a ser o ensino instrumental de uma língua, discussão esta que apresentamos no capítulo 2. A grande confusão a que fazemos referência denomina-se mito ou, até mesmo, no plural, “mitos do instrumental” (RAMOS, 2005), uma vez que são vários. Não obstante, neste momento, valemo-nos de um dos mais recorrentes, qual seja, o entendimento de que “Instrumental é leitura” (RAMOS, 2005, p. 116). Na realidade, segundo a referida autora (2005, p. 115),

[...] essa abordagem apareceu no país na década de 70 com trabalhos na área de ensino-aprendizagem de francês. Em fins da década de 70, a língua inglesa começou a despertar para essa área. Em 1978, iniciou-se, em âmbito nacional, um projeto de ensino instrumental de inglês em universidades brasileiras¹⁴⁴, quando se fez um levantamento, envolvendo 26 universidades brasileiras, para a identificação das necessidades dos alunos. Os resultados indicaram a necessidade de leitura de literatura especializada. Sendo a leitura a habilidade identificada como a única necessária, a decisão foi focalizá-la. [...] Esse Projeto, então, priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico, a leitura de textos autênticos”.

¹⁴³ Aqueles assinalados em vermelho são os que nós pesquisamos.

¹⁴⁴ Para mais informações sobre o Projeto, consultar CELANI et al., 1988.

Como se observa, a autora desconstrói um dos mitos do instrumental que é entendê-lo como sendo um ensino voltado somente à leitura. Ainda assim, na atualidade, conforme se pôde comprovar pelos depoimentos de alguns colaboradores da nossa pesquisa, o vocábulo “instrumental”, erroneamente, é entendido como sinônimo de “leitura”, ou melhor, de um curso em que se enfoca apenas essa habilidade. Convém ter presente, inclusive, que o surgimento e desenvolvimento da área, conforme explicado por Ramos (2005) no excerto anterior, pode não ser do conhecimento de alguns profissionais, de tal modo que são levados a utilizar o termo “instrumental” de maneira equivocada¹⁴⁵. Notamos, que algumas visões recorrentes e não mais condizentes com a realidade atual, dado os estudos e avanços na área de ensino e aprendizagem de línguas, ainda estão presentes, arraigadas talvez devido a concepções estereotipadas, vigentes durante longo tempo.

O CA revelou, primeiramente, ser contrário à inserção das LEs nos cursos da IES. Esse colaborador alegou que em três anos o aluno deveria ter mais disciplinas técnicas no lugar dos idiomas estrangeiros. No entanto, na sequência, enalteceu a pertinência de o profissional estudar línguas, mas não compondo o rol das disciplinas obrigatórias, mas sim o das eletivas/optativas ou buscando esse conhecimento em escolas especializadas. Esse posicionamento permite inferir que, para ele, as disciplinas de LEs não deveriam integrar o contexto formativo do aluno, o que outorga a elas um lugar totalmente secundário no âmbito dos cursos tecnológicos.

Além disso, em outro momento, o CA também comentou que em algumas faculdades privadas de São Paulo as disciplinas técnicas são ministradas em uma LE, geralmente o inglês, e afirmou ser possível tal procedimento, pois os alunos, por apresentarem um perfil socioeconômico alto, já iniciam seus estudos no ensino superior com conhecimentos de inglês.

Essa visão, a nosso ver, também apresenta vestígios de uma concepção de ensino e aprendizagem de idiomas que associa o seu êxito ou fracasso ao perfil socioeconômico do estudante e ao contexto em que tal processo se deu. Ademais, não se considera o trabalho de qualidade desenvolvido nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (Cf. SANTOS, 2011), projeto mantido pelo governo estadual desde o final da década de 80.

¹⁴⁵ Devido a confusões e imprecisões como as citadas, a denominação *instrumental* tem sido substituída, no Brasil, pela sigla LinFE, que se refere à *línguas para fins específicos* e que está em vigor desde 2012, quando do II Congresso de Línguas para Fins Específicos. Nessa palestra, a Profa. Rosinda Ramos (2012) empregou, pela primeira vez, a referida sigla.

Tais formas de entender o processo, em alguma medida, exime a instituição selecionada para esta pesquisa da responsabilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de estudarem idiomas estrangeiros e terem uma formação mais completa e que está totalmente em consonância com as exigências do mercado laboral, o que, indiretamente, contribui para a desvalorização do ensino de LEs dentro da própria instituição. Sobre isso, outro coordenador comentou, inclusive, haver duas vertentes na IES: a que apoia a inclusão de idiomas na grade curricular e a que discorda dessa inserção, conforme mencionado por alguns diretores.

Uma vez mais, infere-se ser parcial e superficial o conhecimento de alguns gestores no que se refere à necessidade dos alunos (futuros profissionais) dominarem não apenas um, mas vários idiomas estrangeiros. Em contrapartida, há aqueles que, felizmente, entendem a importância das disciplinas de LEs na carreira desses estudantes. Entretanto, não foi possível mensurar qual posicionamento prevalece atualmente, uma vez que essa questão não estava arrolada entre os objetivos de nossa investigação.

Por fim, alguns comentários foram extremamente relevantes e oferecem contribuições para a área de LEs da instituição. Entre eles, destacamos um que será retomado no último capítulo deste trabalho: a necessidade de que os programas de línguas estrangeiras levem em consideração as necessidades das profissões.

Essas opiniões sobre a organização dos cursos vão ao encontro dos objetivos de nossa investigação, principalmente de um deles, qual seja:

- Investigar se uma dada situação concreta apresenta, nas materialidades em que é flagrada, uma constância ou harmonia “élfica”.

Não obstante, as discussões sobre as aulas são tema do nosso próximo capítulo, momento em que trazemos à tona questões atinentes a todo esse contexto de ensino.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, caracterizamos na sequência os professores de espanhol.

3.4.3 Os professores de espanhol

Depois das apresentações dos diretores e coordenadores pesquisados, cabe-nos caracterizar os docentes de língua espanhola que ministram aulas nas unidades da instituição, nos cursos já mencionados.

Antes, porém, de iniciar essas caracterizações, esclarecemos algumas particularidades atinentes a esse cargo e que julgamos pertinentes, a saber, requisitos de titulação para ingresso, regime de contratação, bem como, suas atribuições, todas constantes em documentos internos e disponíveis para consulta do público em geral.

Para ingressar como docente em uma das 66 unidades é necessário possuir, conforme consta do capítulo III – Dos requisitos de titulação, constantes em Edital de concurso público divulgado em 2017, Itens 1 e 2:

1. Graduação com habilitação específica e possuir titulação em programa de mestrado ou doutorado, obtido em programas reconhecidos ou recomendados, na forma da lei, sendo a graduação ou a titulação na área da disciplina, ou (grifo nosso)
2. Graduação com habilitação específica, especialização e exame de proficiência internacional. Certificados a serem aceitos a) DELE – Superior e b) CELU –Superior, sendo a graduação e a proficiência na área da disciplina, e experiência profissional relevante de pelo menos 03 (três) anos na área da disciplina¹⁴⁶.

Assim sendo, nota-se que, em não havendo professores mestres e/ou doutores para assumirem a função de docente de língua espanhola, aceitam-se candidatos que possuam graduação na área, especialização (não se destacando que deva ser na área do concurso ou da disciplina) e exame de proficiência com reconhecimento internacional. Consideramos que esta última exigência é indispensável quando o profissional não possui formação na área, posto que o mínimo esperado de um professor de língua estrangeira é que ele tenha sólidos conhecimentos do idioma que pretende lecionar (o que, infelizmente, nem sempre se verifica) e uma forma de comprovar essa proficiência é por meio de certificações internacionais, muito embora entendamos que nada substitui a formação superior específica – Licenciatura em *Letras* e pós-graduação em área afim – e, por isso, defendamos a exigência de tal titulação.

¹⁴⁶ Publicado do D.O.E., Poder Executivo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, março de 2016. p. 112 e 113.

Ao ingressar como docente em uma das faculdades de tecnologia, o professor será contratado por prazo indeterminado, em regime celetista. Além disso, ele iniciará sua carreira como Professor de Ensino Superior I e poderá alcançar o nível III, uma vez que o plano de carreira da instituição prevê essa progressão, resguardada pelo seu **Regimento** (SÃO PAULO, 2016a), no capítulo I – Do corpo docente, Artigo 53:

Artigo 53 - As funções docentes obedecem aos princípios de integração de atividades de ensino, pesquisa aplicada, inovação tecnológica e extensão de serviços à comunidade e o disposto no Plano de Carreiras de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos Servidores da instituição, sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - estabelecido por meio da Lei Complementar 1044, de 13-05-2008, e suas alterações.

Dentre as atribuições do cargo mencionado, apontadas no Artigo 55 do mesmo documento listado, arrolam-se sete que afetam a todos os docentes:

- I - elaborar o cronograma de suas atividades submetendo-o à aprovação do Departamento ou Coordenadoria de Curso;
- II - ministrar o ensino da(s) disciplina(s) que lhe for(em) atribuída(s), assegurando o cumprimento integral dos programas e carga horária;
- III - aplicar os instrumentos de avaliação e julgar o aproveitamento apresentado pelos alunos;
- IV - entregar à Secretaria os resultados das avaliações do aproveitamento escolar nos prazos fixados, após devida inserção desses resultados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA;
- V - votar nas situações previstas neste regimento;
- VI - participar das reuniões e trabalhos dos órgãos colegiados a que pertencer e das comissões para as quais for designado;
- VII - observar o regime disciplinar previsto no Regulamento Disciplinar dos Empregados Públicos da instituição.

A título de esclarecimento, ressaltamos que esses profissionais poderão submeter projetos de pesquisa em sua unidade-sede, os quais serão analisados por comissões específicas a fim de determinar a sua pertinência. Dessa forma, o docente que tiver seus projetos aprovados em todas as instâncias (colegiado do curso, congregação da unidade e Comissão Permanente de Regime de Jornada Integral – CPRJI), ingressará em regime especial de trabalho, designado Regime de Jornada

Integral – RJI e terá de cumprir 40 horas semanais, dividindo-se entre as investigações e as aulas.

Em documento de 2008 específico sobre o regime de trabalho, podem ser observadas algumas exigências:

Artigo 3º - O RJI exigirá o cumprimento integral de 40 horas semanais pelo docente, com o desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, à extensão de serviços à comunidade, à administração acadêmica e ao exercício de função administrativa na instituição.

§ 2º - Somente poderão compor o plano de trabalho do docente, atividades com prazo igual ao do projeto proposto, que é de no máximo três anos.

Artigo 4º - O docente em RJI poderá ministrar um mínimo de 8 (oito) e um máximo de 16 (dezesseis) horas-aula.

Artigo 12 - Estão aptos a ingressar no RJI os docentes que ocupam emprego público na Instituição e que tenham mais de um ano de docência no ensino superior da instituição.

Como se pôde notar, o professor em regime de jornada integral deverá, obrigatoriamente, ministrar um mínimo de oito horas de aulas semanais, além de desenvolver as atividades atinentes à pesquisa propriamente dita. Vale ressaltar, entretanto, que o ingresso em RJI fica atrelado à aprovação do projeto de investigação, o qual poderá ser submetido ao colegiado do curso após um ano de trabalho docente em sua unidade-sede.

Os docentes de língua espanhola entrevistados são identificados, neste trabalho, pelas siglas PA, PB, PC, PD, PE, PF e PG (vide Quadro 5).

Em consonância com os dados informados pelos próprios sujeitos no tocante à sua formação acadêmica, destacamos que, dos sete docentes, dois são especialistas e cinco são mestres. Destes, dois estão matriculados como alunos regulares em programas de pós-graduação em nível de doutorado.

O primeiro docente entrevistado, PA, ao ser questionado sobre onde tinha aprendido espanhol, declarou ter sido na universidade, no curso de *Letras*, seu “primeiro contato de estudo rigoroso”, pois antes desse momento havia estudado o idioma em um curso livre. Relatou ter tido uma experiência internacional, quando esteve em uma universidade argentina, a fim de cumprir alguns créditos do mestrado.

Sua carreira iniciou-se “na área editorial, elaborando materiais didáticos de português e espanhol para crianças”. Acrescentou que, “em um dado momento, cansei

da redação, do ambiente editorial e resolvi ficar só com as aulas”. Assim sendo, “o caminho mais natural foi dar aulas de idiomas, que é mais livre”. Foi nesse instante que se envolveu, “mais efetivamente, com o ensino de línguas”. Ele também já lecionou em empresas e escolas de idiomas.

O docente PB, segundo professor com quem falamos, assim como o PA, declarou que seu primeiro contato formal com a língua foi quando cursava *Letras*. Antes disso, ressaltou ter muito mais “uma memória afetiva, do que conhecimento do idioma, já que minha avó era espanhola”. Ele não teve oportunidades de estudar no exterior, mas considera ser uma experiência importante.

Sobre o início de sua carreira docente, declarou que começou assistindo às reuniões da APEESP¹⁴⁷ e, em determinado momento, comentou com uma professora de uma universidade privada do Estado de São Paulo a respeito de sua vontade de lecionar espanhol e ela o indicou para uma vaga de docente, nessa área, disponível em uma faculdade particular também do Estado de São Paulo. Foi quando se iniciou sua trajetória acadêmica.

O PC, terceiro docente entrevistado, diferentemente dos dois anteriores, iniciou seus estudos de língua espanhola já na adolescência, em um Centro de Estudos de Línguas do Estado. Anos mais tarde, escolheu a carreira docente como profissão e teve a oportunidade de estudar – por um período curto – em uma universidade sueca, onde realizou parte de seu doutorado. No tocante à sua experiência docente, declarou já ter ministrado aulas de espanhol no ensino fundamental (6º a 9º anos), ainda cursando *Letras*. Depois de formado trabalhou em escolas de ensino médio, quando também lecionou as disciplinas Literaturas Brasileira e Portuguesa. Posteriormente, começou a dar aulas no ensino superior, no curso de *Letras*, como professor substituto de castelhano. Em seguida, foi contratado por essa instituição e assumiu – no referido curso – as disciplinas de Metodologia de Ensino de LEs, Didática e, também, aulas de língua espanhola nos cursos de Administração de Empresas e Comércio Exterior.

O quarto docente entrevistado, PD, no tocante ao seu primeiro contato com o espanhol, comentou tê-lo aprendido com os pais, que são espanhóis. Também afirmou ter morado na Espanha durante nove anos, mas não nasceu nesse país. Após um longo período, já no Brasil, formou-se em *Letras* (Português-Espanhol). Depois disso, iniciou sua trajetória acadêmica e ministrou aulas do idioma em diversas instituições, dentre

¹⁴⁷ Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo.

elas, escolas de idiomas, colégios particulares e no ensino superior, primeiramente em faculdades privadas e, logo, na instituição pesquisada. Destacou que nas IES onde trabalhou também foi responsável pelas disciplinas Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

Em relação ao quinto professor, PE, relembramos que sua entrevista foi enviada por *e-mail* e nos devolvida pela mesma via. É importante esclarecer que ao recebermos o formulário respondido observamos que o professor havia deixado muitos espaços em branco, sem incluir qualquer resposta ou comentário. Ao questioná-lo a respeito, ele declarou que “sobre as partes que ficaram sem respostas não foi por acaso, é que não tenho opinião sobre...”. Destarte, o único ponto a ser destacado desta primeira parte da entrevista é que o PE é espanhol, formado em *Letras* (Português-Espanhol) no Brasil e sua experiência docente foi apenas em instituições de ensino superior.

O penúltimo docente, PF, declarou ter estudado espanhol, pela primeira vez, “na faculdade, pois minha formação é em outra língua estrangeira; o espanhol chegou depois”. Sobre sua experiência docente, já ministrou aulas de espanhol tanto em escolas de idiomas quanto em escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, acrescentou ter lecionado em um Centro de Estudos de Línguas e em um curso extracurricular numa universidade pública do estado de São Paulo. Destacou que, nesses estabelecimentos, “trabalhei apenas com o espanhol geral”, mas nesta instituição ensina “espanhol com fins específicos”. Finalizou essa parte, afirmando sempre ter gostado de línguas e ter facilidade nessa área de estudo.

Por fim, o último docente com quem falamos, PG, declarou ser formado também em Pedagogia, além de *Letras* (Português-Espanhol). Comentou ter aprendido a língua em escolas de idiomas e em viagens. Nessas oportunidades, estudou durante quase um mês na Argentina e, posteriormente, pelo mesmo período, em *Medellín* e Bogotá. Ao ser questionado sobre sua experiência docente, declarou ter ministrado aulas de castelhano no ensino médio técnico e no ensino superior.

Como se pôde notar, muitos deles não tinham lecionado e sequer estudado espanhol antes de ingressarem na Faculdade de *Letras*, momento em que decidiram seguir a carreira docente. Ainda que não nos ativemos a muitos detalhes sobre suas pesquisas em nível de pós-graduação, cabe apontar que de todos os professores mestres, três deles desenvolveram suas investigações na área de língua e os outros dois na área de literatura.

Na segunda parte das entrevistas, que analisamos a seguir, discorreremos mais detidamente sobre questões atinentes aos conhecimentos que cada um tem de LinFE e sobre sua atuação em sala de aula. Além disso, abordamos questões de cunho teórico com o propósito de conhecer o que, na visão deles, configurava-se como “fatos” ou “mitos” (RAMOS, 2005) no universo élfico.

O primeiro professor entrevistado, PA, ao ser questionado sobre sua formação acadêmica *versus* seus conhecimentos de LinFE, comentou não haver estudado sobre o tema no curso de *Letras*. Diante disso, nosso próximo interesse era saber como ele organizava suas aulas. Sobre isso, revelou que

[...] quando você cai, de fato, em alguns cursos específicos, é muito trabalhoso encontrar caminhos para atingir alguns objetivos, sem contar que, às vezes, também faltam materiais de qualidade. Às vezes, um material mais geral acaba atendendo mais do que um voltado para uma profissão específica.

Ainda sobre esse tema, destacou que usou “vários livros voltados para os negócios, os quais eram bem ruinzinhos: ou eram muito rasos, no sentido de os alunos ficarem muito desmotivados, ou não tinham atividades, o que acabava desmotivando-os”. Ele acredita que o livro deve funcionar “mais como um ponto de partida para algumas ideias” e salientou que, inclusive, utiliza muita coisa até hoje, mas “nunca da forma tal qual como está lá”. O PA afirmou que, em suas aulas, sempre procura “usar outros materiais, outros textos, porque não há material pronto, fechado. É sempre muito trabalhoso”.

Em relação a conhecer o projeto pedagógico do curso em que leciona, afirmou ter sido a “primeira coisa que fiz quando assumi as aulas, até para saber onde o ensino de espanhol se encaixava naquele contexto”. Declarou, ainda, que essa foi sua primeira experiência com Elfe em cursos superiores, pois anteriormente havia trabalhado com esse enfoque apenas em cursos livres, preparatórios. Nesse sentido, o “projeto pedagógico serviu como direcionador, pois sem vê-lo, surgiu um questionamento: qual é a necessidade das LEs nesse curso?”. Assim, esse documento “dá um norte para a preparação das aulas, ainda mais quando o oferecimento do espanhol acontece em mais de um semestre”.

No concernente a realizar (ou não) uma análise de necessidades, apontou ter aplicado uma “avaliação diagnóstica para saber qual era o ponto de partida, o conhecimento que os alunos tinham da língua”, além de investigar “onde eles

trabalhavam, até para traçar o que seria, mais ou menos, um perfil desses estudantes”. Entretanto, acrescentou que “dá um trabalho horroroso pegar todos os dados”, mas é “importante esse momento, pois consegui ver as primeiras impressões, principalmente, aqueles que vêm crus na língua”.

Quanto ao fato de haver diferenças entre ensino de línguas para fins específicos e para fins gerais, revelou partir do princípio de que se deve trabalhar com os dois, pois “é complicado o aluno ficar à parte da língua geral, afinal ele tem de trazer essa experiência (do geral) e aplicar ao específico”.

Na sequência, perguntamos-lhe se, em sua opinião, havia diferenças entre espanhol instrumental e espanhol para fins específicos. No tocante ao primeiro, comentou que é a língua como “ferramenta, para a compreensão do texto e de algumas situações básicas. É um pré-contato com ela”. Em relação à segunda, acredita ser “o uso efetivo do idioma, dentro de algumas situações profissionais específicas que o exigem. No nosso caso, são situações dentro da formação profissional do aluno”.

Ao perguntar-lhe a respeito de já ter feito algum curso ou ter se matriculado em alguma disciplina que versasse sobre o tema, revelou nunca ter participado, mas se interessaria nessa oportunidade “por curiosidade”, pois não tem ideia de como seria um curso de LinFE. “Afinal, é específico para quê? Como se estruturaria esse curso?” Diante das experiências docentes que teve, comentou entender que as aulas que ministrou em colégios e escolas de idiomas foram para fins gerais” e somente nesta instituição trabalha com fins específicos”, mas ressaltou que sequer sabia que existia essa “nomenclatura”, aliás, nem pensava nela até pouco tempo atrás.

Ao final, pontuou algumas questões que poderiam melhorar na área de espanhol da referida IES, dentre as quais “a carga horária baixíssima desse idioma na maioria dos cursos (dois semestres, equivalentes a 80 horas), pois quando os alunos começam a produzir alguma coisa, termina. É muito frustrante”.

O segundo docente, PB, assim como o PA, declarou também não ter tido nada de LinFE em sua formação e como iniciou sua carreira, ministrando aulas em um curso de *Turismo*, sentiu muita falta. Comentou, ainda, que “o instrumental é melhor para trabalhar porque você está formando o profissional para uma necessidade específica e, com isso, começa-se a buscar conhecimentos e a atender à demanda do aluno”. Segundo ele, “no curso de graduação em *Letras*, a dinâmica de aula era totalmente diferente de qualquer outro lugar. Quando caí no mercado comecei a me adaptar”. Asseverou ter

certeza de que a formação “foi falha nesse quesito” e acrescentou que “os materiais didáticos disponíveis no mercado para esses contextos de ensino são horríveis”.

A respeito da organização de suas aulas, destacou que, certa vez, adotou um livro didático para a disciplina de espanhol, ministrada em um curso de *Turismo*, no início de sua carreira. Entretanto, funcionava somente “como apoio, como guia, para poder usar os áudios, para dar caminhos” e, com isso em mãos, acrescentava “outros materiais necessários e pertinentes ao curso”.

Já no curso de *Secretariado* da instituição, declarou, por exemplo, que “os alunos, muitas vezes, não entendiam o universo que estava sendo trabalhado/abordado, o livro era muito árido para eles e havia uma desmotivação muito grande”. Diante disso, acabou “deixando um pouco de lado esse tipo de material, porque sentia que estava perdendo o controle dos alunos”. Assim, dentro daquilo que conhece e julga pertinente, o PB procura, em suas aulas de espanhol na unidade, “dar um viés para cada curso” e revelou “trazer as vivências dos alunos para as aulas e lhes mostrar a importância desse idioma na futura profissão”.

No tocante ao conhecimento do projeto pedagógico, o professor PB apontou que o documento “dá o perfil do egresso, o que você precisa atingir, afinal, quem você está formando? Essa leitura é fundamental para se entender o curso”.

Em relação a ter realizado uma análise necessidades, conforme explicitamos nas bases teóricas do capítulo 2, enfatizou “nunca tê-la feito de maneira formal”. O que ele consegue é “apenas um *feedback* dos alunos, que trazem as necessidades do idioma para as aulas”.

Quando comentamos sobre haver (ou não) diferenças entre espanhol geral e para fins específicos, destacou que em um curso no qual ministrava aulas, nesse último contexto de ensino, notou “a falta de vocabulário geral dos alunos, uma vez que só sabiam o específico”. O professor PB acredita que “os dois têm de caminhar juntos, porque o estudante vai ser profissional, mas vai viver também”, justificando a importância de se abordar o ensino geral de uma língua, juntamente com o específico. Sobre isso, exemplifica comentando que “uma secretária precisa de cultura geral, pois trabalha, também, com a vida das pessoas. Senão, você acaba criando robôs que vão atender dentro de uma situação única e não serão capazes de se comunicar em outras”.

Na sequência, pedimos-lhe que comentasse sobre os sentidos de espanhol instrumental e para fins específicos, isto é, se em sua opinião acreditava haver, também, diferenças entre eles. Sobre isso, salientou que

[...] o instrumental é um curso que vai te instrumentar para ter contato com a língua. Adquirir conhecimentos necessários para atingir um fim específico, mas não profissional, por exemplo, ler textos. Só leitura, só compreensão eu vejo como instrumental. O que a gente faz não é isso, eu trabalho com o vocabulário específico para atender o universo profissional, mas sem desprezar as outras situações.

Ainda sobre esse assunto, perguntamos-lhe se já havia participado de algum curso, disciplina e/ou eventos na área de LinFE e ele salientou não ter ciência da “existência de cursos com esse objetivo”. A eventos nunca foi, mas interessar-se-ia pelos cursos, “por curiosidade”.

Na parte final da entrevista o docente comentou, a título de sugestão para a área de LEs da IES, que a “carga horária é inadequada e poderia aumentar. Além disso, faltam recursos audiovisuais para dar mais apoio, sem contar a possibilidade de salas tematizadas”.

O professor PC, terceiro a ser entrevistado, revelou, assim como os anteriores, que também não teve na graduação “nada relacionado ao ensino de línguas para fins específicos”. Acrescentou que “hoje se comenta mais sobre LinFE e, também, português para estrangeiros, mas ainda é algo novo”. Ele considera “importante abordar o assunto nos cursos de *Letras*”. Inclusive, disse que quando ministrou aulas de espanhol em uma universidade privada em 2009 “levava esse tema para discussão em sala de aula, na disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras”. Perguntamos-lhe, ademais, se devido a essa lacuna em sua formação e sua escolha em abordar esse tema em suas aulas havia procurado ler artigos e/ou livros sobre o assunto ao que ele respondeu “já li artigos”, mas não se lembrou de nenhum autor da área.

Sobre a organização de suas aulas na instituição relatou:

[...] tento pensá-las para fins específicos, mas como os alunos do primeiro semestre nunca estudaram espanhol, acabamos ficando mais no geral e vamos introduzindo elementos de LinFE ao longo desse período. Acredito que isso avança nos últimos semestres e dá para direcionar melhor; assume-se essa ideia de ensinar línguas para fins específicos.

Acrescentou que

[...] no caso desta IES, pelos estudantes que recebemos, o ideal seria trabalhar de forma mista (espanhol geral e para fins específicos), haja vista o livro que adotamos na maioria dos cursos, o **Sócios 1**¹⁴⁸, que já é pensado para um aluno que tem conhecimento de língua e, por isso, há a necessidade de adaptações, para ir complementando.

Ainda sobre o livro, comentou ser “bom desde que não seja um único instrumento. O ideal é desenhar o curso, no entanto, demanda tempo e equipe”. Apontou, ainda, que “seria importante que os professores de espanhol da instituição se juntassem para produzir um material para as diversas áreas dos cursos oferecidos na instituição”.

O próximo tópico abordado na entrevista foi o projeto pedagógico do curso para o qual leciona. Questionamos se ele já o havia lido e se essa leitura o influenciou na preparação de suas aulas. O docente salientou já tê-lo lido, pois considera importante conhecê-lo “exatamente para se ter uma ideia da unidade do curso e daquilo que o profissional vai precisar em seu dia a dia”.

No concernente à realização (ou não) de uma análise de necessidades, ressaltou nunca tê-la feito “de maneira profunda e específica”, mas durante as aulas, “os próprios alunos levam as necessidades do idioma no âmbito laboral”.

Quanto a haver diferenças entre espanhol geral e para fins específicos, conforme comentado anteriormente, o docente acredita que existam e salientou que “o aluno chega sem saber nada, então temos de trabalhar os dois. Assim dedicamos o Espanhol I para o geral, e do Espanhol II em diante, com foco no específico”.

Aproveitamos o assunto e o questionamos a respeito do espanhol instrumental e para fins específicos, ou seja, se ele entendia que entre eles havia (ou não) alguma diferença. O docente nos respondeu que o primeiro

[...] é mais voltado para uma necessidade específica, por exemplo, o que se vê muito é o ensino de espanhol para a leitura de texto acadêmico. Acho que aí fica bem claro, porque você está instrumentalizando para aquela necessidade específica e, às vezes, só uma competência, que é a leitora, interpretação de textos, já que é mais voltado para a compreensão de leitura.

¹⁴⁸ GONZÁLEZ et al., **Sócios 1**: curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno. Barcelona: Difusión, 2007) é um livro didático voltado para o mercado de trabalho e está baseado no enfoque por tarefas.

Já no que se refere ao Elfe, ressaltou “que é quando se trabalha para uma determinada situação profissional, como *Secretariado*, *Gestão Comercial*, mas todas as habilidades, as competências leitora, escrita, auditiva e a oral”.

Diante disso, perguntamos se ele já havia participado de algum curso ou evento da área e sua resposta foi positiva. Ele disse que, em 2012, realizou um curso “promovido pela coordenação de espanhol vigente (IES pesquisada/*Consejería de Educación de San Pablo*)”, cujo tema era o ensino de LinFE, em especial o de espanhol. Acrescentou que não participou de nenhum Congresso e aproveitou para ressaltar que esse assunto “tem de ser uma das temáticas dos eventos na atualidade”. Salientou que se houvesse a possibilidade de realizar algum curso de Elfe o faria, pois acha “importante desde o ponto de vista teórico, porque como não tivemos na graduação e acabamos estudando por conta, certamente não há direcionamentos”.

Ao final, pedimos-lhe para que nos deixasse alguma sugestão e/ou crítica para a área de LEs da instituição e o PC salientou que seria muito importante

[...] fazer uma análise quantitativa e qualitativa do aluno que chega nas unidades, porque assim você saberia como caminhar. Além disso, já há alguns Trabalhos de Graduação (TG) que versam sobre o assunto, mas a ideia é ter sempre mais estudantes pesquisando sobre o tema.

Tendo em consideração a prática docente, entende que os professores devem

[...] ter clareza que, no primeiro semestre deve ser um espanhol básico e ir inserindo elementos de fins específicos aos poucos. Somente depois disso, deve acontecer o aprofundamento. Temos de pensar o curso como um todo, pensar nas possibilidades de material didático para cursos muito específicos, porque para alguns deles, o material disponível no mercado não atende às necessidades.

O quarto professor com quem falamos, PD, ministra aulas na F3. Iniciamos esta segunda parte da entrevista perguntando-lhe sobre sua formação no âmbito do ensino de línguas para fins específicos. Sua resposta, um pouco diferente das anteriores, explicitadas pelos três colegas PA, PB e PC, foi positiva, no entanto, ele revelou que “não havia uma disciplina específica, mas o assunto foi abordado nas aulas”. Assim, ele acredita que “seria muito importante a inclusão dessa disciplina nos cursos de *Letras*”. Diante dessa lacuna que se nota na formação de todos os docentes em questão, o questionamos sobre já ter lido (ou não) algo sobre o tema. O PD nos respondeu que já

havia lido algo no “*siteTudoEle.net*”¹⁴⁹. Sobre suas aulas terem um viés específico, comentou que procura pensar nas atividades que os futuros gestores de *Eventos* realizam e, assim, tenta “promover essa especificidade”. Acrescentou, ademais, que conhece o projeto pedagógico do curso, mas não explicitou sua pertinência para as aulas.

No tocante a já ter realizado uma análise de necessidades para fundamentar melhor o desenho do curso e a organização das aulas, explicou-nos que como “temos alunos que trabalham em alguns hotéis da cidade nos quais se faz necessário o uso da língua espanhola, em todas as aulas solicito a esses discentes para que comentem os momentos em que eles fizeram uso do idioma”. Dessa forma, ele tenta proporcionar atividades dentro da área do curso.

Em relação ao fato de haver (ou não) diferenças entre espanhol geral e para fins específicos, ressaltou:

[...] acredito que há diferenças entre eles. Por exemplo: as aulas que ministro em *Logística* têm direções diferentes das que ministro em *Eventos*. O léxico usado por aquele profissional não é o mesmo utilizado por esse, pois as atuações de um e de outro também são diferentes. Se pensarmos nas empresas que cada um atua, já podemos observar necessidades específicas.

Acerca de diferenças entre espanhol instrumental e EFE, opinou que existem e nos deu um exemplo: “o espanhol instrumental que se dá nos cursos está mais voltado para a leitura, tipos de estratégias de leitura. O EFE já leva em conta todas as habilidades (leitura, audição, escrita e conversação)”.

Ao ser questionado sobre a realização de cursos vinculados ao tema (Elfe), apontou que nunca participou de nenhum, mas tem interesse em participar. Salientou, também, que “faria um curso desses, para elaborar aulas mais contextualizadas e dentro do que se chama EFE, pois para tal, se requer um conhecimento das diversas áreas de atuação do profissional de *Eventos*, por exemplo”.

No final da entrevista, evidenciou que

[...] já havia pensado sobre esse assunto antes e minha preocupação é que, muitas vezes, não conseguimos realizar todas as aulas com esse viés, pois o ensino da gramática também é requerido e o tempo hábil para adquirir esse conhecimento gramatical e realizar um aprendizado consciente é muito curto.

¹⁴⁹ TudoEle.net (<http://www.tudoEle.net/>) é um espaço para professores de espanhol como língua estrangeira no qual se disponibilizam informações, materiais e recursos para o ensino desse idioma.

Com todo esse cenário de especificidades o professor PD, salientou que sempre procura motivar os estudantes “com atividades que lhes sejam úteis para seu desenvolvimento profissional”.

Consoante às declarações dos colaboradores já apresentados, o docente PE também apontou não ter tido nenhuma disciplina, na graduação, voltada ao Elfe. Ainda assim, afirmou que suas aulas na instituição “têm um viés específico”. Comentou, ademais, conhecer o projeto pedagógico do curso em que leciona, mas não mencionou a importância desse conhecimento para suas aulas.

No tocante a haver realizado uma análise de necessidades, afirmou nunca tê-la feito, mas procurou “ouvir colegas mais experientes” e, juntos, escolheram “os temas e livros”.

Sobre sua participação em algum evento científico sobre o tema, sua resposta foi negativa. No entanto, declarou que “daria mais segurança e produtividade” aos professores da instituição se “todos se especializassem para trabalhar em contextos de Elfe”. Por fim, o professor PE frisou sentir-se apto para atuar em uma sala de aula que lhe exija esses conhecimentos, pois lê e busca estar informado sobre o tema. Terminou acrescentando que pensa sobre sua prática a cada dia que prepara suas aulas.

O penúltimo professor entrevistado, PF, assim como os demais colegas, também não teve nenhuma disciplina voltada para o ensino de LinFE em seu curso de graduação, entretanto, considera “importante para a formação do professor” ter esse preparo, o que se justifica, “principalmente, porque o professor de línguas para fins específicos tem de saber como ter acesso à área que está atuando”. Ele acredita que “deveria ter pelo menos um viés na disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas, para que o professor, no mínimo, soubesse como aceder a esses fins específicos”. O docente PF comentou que poderia ser

[...] uma disciplina de formação de professores para fins específicos que abordasse a questão da AN, porque o docente de um curso de *Turismo*, por exemplo, tem de saber analisar a necessidade do mercado de turismo para ele adaptar sua aula, desenhar seu curso.

Sobre leituras (artigos, livros etc.) sobre o tema, disse ter entrado em contato com esses materiais em “cursos de reciclagem/capacitação para fins específicos na Espanha, nos anos de 2002 e 2014 e em 2012, no Brasil”. Declarou, ainda, ter lido sobre esse assunto quando prestou um concurso público para seleção de docente em uma universidade federal do Estado de São Paulo, pois estava previsto na bibliografia.

Em relação a entender se há (ou não) diferenças entre espanhol instrumental e para fins específicos, declarou: “na época do mestrado li sobre o tema e achei que eram a mesma coisa”. Em sua opinião, o “espanhol instrumental é específico para um objetivo determinado, por exemplo realizar uma prova de proficiência, para a leitura, para entender um texto”. Já o espanhol para fins específicos “não chega a ser instrumental nesse ponto, porque é a língua como se fosse geral, mas voltada para aquele determinado fim”.

Esse mesmo docente declarou nunca haver realizado uma análise de necessidades a fim de organizar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em suas aulas.

Não obstante, o que procurou fazer foi “uma observação”, por exemplo, notou “que nos museus do Brasil não há legenda de quadro em espanhol e isso é uma falha”. Também constatou que “nos folhetos turísticos não aparece nada nessa língua”. No metrô, só depois da Copa viu algo no idioma.

No curso de *Turismo* entende que “a habilidade oral seria mais importante que a escrita para lidar com os turistas, como tenho feito nas aulas”. Nos estágios “os alunos sempre usam o espanhol. Isso é um grande incentivo, pois há mais oportunidade para praticar. O uso é imediato”.

Quanto a já ter participado de algum evento da área, comentou que “sim” e acrescentou que “deveriam acontecer mais vezes”. Apontou sentir-se seguro para ministrar aulas dentro desse contexto de ensino “porque minha atuação é em cima de minhas convicções”. Ele dá sua aula e vê que funciona, mas busca uma formação mais teórica sobre Elfe. Ainda sobre isso, salientou que se pudesse “não teria livro” para as aulas, porque “você vai utilizar a própria tarefa para desenvolver o conteúdo”.

Por fim, teceu alguns elogios à área de espanhol da IES pesquisada, “pelas várias oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas” e evidenciou que nunca esteve em nenhum lugar em que se deu tanta importância ao professor e ao idioma. “A instituição dá valor aos profissionais e investe neles”.

O PG, último professor entrevistado, comentou que em seu curso de graduação a questão do Elfe “foi abordada, mas não aprofundada, pois a carga horária era insuficiente, mas sua inclusão é de grande importância”.

Diante desse quadro de lacunas na formação, perguntamos-lhe se já havia lido algo sobre LinFE e sua resposta foi afirmativa: “sim, a autora *Aurora Centellas*

Rodrigo”¹⁵⁰. Continuamos a entrevista e, dessa vez, quisemos saber sobre suas aulas na unidade, se elas têm ou não um viés específico. Sua resposta foi positiva e apontou organizá-las “pela ementa do curso e pela necessidade por ele exigida”. Acrescentou, ainda, ter realizado análise de necessidades, entretanto, não explicitou se visitou empresas e/ou se perguntou aos seus alunos sobre as reais situações de uso da LE na profissão.

No que concerne entre haver (ou não) diferenças entre espanhol geral e para fins específicos, evidenciou que

[...] sim, existe uma diferença para a discussão de um determinado assunto, em certa área de atuação no mercado de trabalho, além desse conceito de EFE tem que levar em consideração o dever [*sic*] do conhecimento da cultura local onde a empresa ou negociação comercial esteja sendo efetivada. Já o EG lhe dá uma aplicação geral.

Quando o questionamos sobre haver diferenças entre espanhol instrumental e para fins específicos, salientou acreditar que “não há diferenças, pois ambas focam em [*sic*] uma determinada área de atuação”.

Acerca de eventos da área, disse nunca ter ido a nenhum, mas gostaria de fazê-los e ressaltou que eles “poderiam acontecer mais vezes, porque contribui para a aprendizagem já que necessitamos, cada vez mais, dessa ferramenta em uso. Mas ainda falta divulgação desses encontros”.

Para terminar, salientou que antes mesmo de nossa conversa “já tinha pensado sobre o tema, mesmo não tendo participado de um curso contínuo ou congressos sobre LinFE, afinal, a proposta dos cursos da instituição tem esse objetivo”.

Os professores de espanhol, de acordo com as informações recolhidas na entrevista, declararam haver lecionado em diferentes segmentos: ensino fundamental (3º e 4º ciclos), ensino médio e ensino médio técnico, ensino superior, além de terem atuado em escolas de idiomas e Centros de Estudos de Línguas. Apenas um dos entrevistados salientou – sem que interviéssemos – que antes de lecionar na unidade já havia ministrado aulas de castelhano em cursos superiores de *Administración de Empresas* e *Comércio Exterior*, momento em que trabalhou com línguas para fins específicos. O mesmo docente também ressaltou que quando dava aulas em um curso de *Letras* em uma faculdade privada do estado de São Paulo, o tema Elfe era discutido na disciplina de *Metodología*

¹⁵⁰ Docente da *Universidad a Distancia de Madrid*, pesquisadora na área de Metodologia do Ensino de Espanhol e autora de materiais didáticos.

de Língua Estrangeira, naquele momento sob sua responsabilidade. Esse colaborador foi um dos poucos que relatou essa experiência com LinFE antes de ingressar na instituição e acrescentou que considera importante “abordar o assunto nos cursos de *Letras*”. Entretanto, quando lhes perguntamos sobre haverem estudado sobre o tema no curso de graduação em *Letras*, a resposta foi unânime: nunca.

Depois de conhecermos um pouco mais de cada um dos entrevistados quanto à sua formação acadêmica e experiência docente, nosso objetivo era investigar, segundo mencionamos, o que entendiam por ensino de línguas para fins específicos, como organizavam suas aulas, se conheciam o projeto pedagógico do curso e, por fim, se já haviam participado de algum curso e/ou evento da área de LinFE. Todos esses questionamentos foram importantes para que pudéssemos compreender como esses professores estruturavam seu planejamento de curso e se nele as necessidades futuras de uso do idioma em âmbito laboral haviam sido consideradas. Posto isso, trazemos para esta seção esses múltiplos olhares sobre o universo élfico no intuito de promover reflexões sobre o tema.

De acordo com as informações recolhidas nas entrevistas, todos os docentes manifestaram não haver estudado sobre o assunto nem na graduação nem nos Programas de pós-graduação que frequentaram. Essa questão atinente à lacuna percebida e revelada por eles nos remete a um de nossos objetivos de pesquisa, a saber:

- Oferecer sugestões de aperfeiçoamento profissional com vistas à melhoria da qualidade da formação e, conseqüentemente, do ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos.

Não obstante, é importante ressaltar alguns pontos:

- a) os cursos de graduação em *Letras* frequentados pelos participantes desta pesquisa e oferecidos por universidades brasileiras tanto públicas quanto privadas, sequer abordaram o tema.
- b) é escasso o oferecimento de linhas de pesquisa sobre LinFE nos programas de pós-graduação.

Em relação ao primeiro, salientamos a pertinência de que os cursos de Licenciatura incluam leituras, reflexões e atividades sobre o ensino de línguas com fins específicos, uma vez que os profissionais poderão atuar em contextos que exijam esse preparo, tais como o ensino médio técnico e/ou profissionalizante, como é o caso das Etec's e dos Institutos Federais, no Estado de São Paulo.

No concernente a essa formação estar vinculada aos programas de pós-graduação, também temos de considerar que – de maneira geral – eles não contemplam um rol de disciplinas obrigatórias, afinal o propósito é que cada aluno tenha a liberdade de escolher as que melhor se ajustem aos seus propósitos investigativos e de formação. Dessa forma, ainda que houvesse, por exemplo, a oferta de disciplinas relacionadas a LinFE, não haveria qualquer garantia de que todos os alunos as cursariam, uma vez que apenas aqueles que tivessem interesse nesse campo se dedicariam a elas.

Diante do exposto, um caminho possível seria a inclusão, nos programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa na área de LinFE, o que promoveria mais oportunidades de estudo sobre o tema aos alunos e profissionais interessados em aprofundar-se nesse universo. Da mesma maneira, seria importante que as IES públicas e privadas oferecessem cursos de extensão¹⁵¹ atinentes ao ensino de línguas para fins específicos. Essas práticas, entretanto, são válidas desde que os docentes, tanto em formação quanto os titulados, reconheçam a necessidade de preparo para a atuação nesses contextos de ensino, já que se constata essa lacuna em sua formação.

No concernente à estrutura desses tipos de cursos, sabemos que aqueles voltados ao ensino de línguas com objetivos específicos apresentam diferenças em relação aos denominados para fins gerais, por exemplo. A esse respeito perguntamos aos colaboradores se acreditavam haver diferenças entre espanhol para fins específicos e para fins gerais e obtivemos os seguintes posicionamentos:

- PA: eu parto do princípio de que se deve trabalhar com os dois; é complicado o aluno ficar à parte da língua geral; ele tem de trazer essa experiência (do geral) e aplicar ao específico.
- PB: quando ministrei aulas em um curso para fins específicos, notei a falta de vocabulário geral dos alunos; eles só sabiam o específico; os dois têm de caminhar juntos porque o estudante vai ser profissional, mas vai viver também; senão você acaba criando robôs que vão atender dentro de uma situação única e não serão capazes de se comunicar em outras.
- PC: sim, há diferenças; o aluno chega sem saber nada, então temos de trabalhar com os dois; dedicamos o Espanhol I para o geral e do Espanhol II em diante, com foco no específico.
- PD: acredito que há diferenças entre eles; as aulas da *Logística*, por exemplo, têm direções diferentes das que ministro em *Eventos*; o léxico usado por um profissional não é o mesmo utilizado pelo outro;

¹⁵¹“Os cursos de extensão não são, necessariamente, de pós-graduação já que são oferecidos tanto para alunos formados, como os que estão formação ou que ainda não tenham entrado para universidade. Ou seja, diferentemente dos demais cursos, a extensão universitária não tem como pré-requisito a graduação em curso superior”. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/extensao>>. Acesso em: 26 de jan. 2017.

as atuações são diferentes; se pensarmos nas empresas que cada um atua, já podemos observar necessidades específicas.

- PG: Sim, existe uma diferença para a discussão de um determinado assunto; o espanhol geral dá uma aplicação geral.

Ao analisar os comentários dos professores, observamos que as respostas incidiram principalmente sobre as práticas adotadas e os poucos comentários adicionais recaíram sobre as diferenças lexicais que consideram haver entre o ensino geral e o ensino com fins específicos. Nota-se, portanto, que alguns trouxeram à tona suas experiências docentes, outros se restringiram ao contexto da instituição e dois não fizeram comentários.

Entretanto, constatamos uma tendência da maioria dos docentes sugerir que em um curso de LinFE devem-se considerar tanto características atinentes a esse contexto quanto as referentes a um curso para fins gerais. O Quadro 1, incluído no capítulo 2, apontou mais detidamente alguns desses aspectos próprios de cada um deles destacamos um que provoca confusões recorrentes: as habilidades a serem trabalhadas. De um lado, com objetivos gerais são trabalhadas todas as habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar); de outro, com objetivos específicos a(s) habilidade(s) será(ão) definida(s) de acordo com a necessidade de cada grupo de alunos ou com os propósitos de cada curso.

No que se refere à faixa etária dos alunos, que aparece no referido Quadro como preferencialmente adolescentes para os fins gerais e adultos para fins específicos, cumpre ter presente que nem sempre isso se verifica. Essa divisão é feita em virtude de ser mais comum alunos adultos buscarem cursos de idiomas com objetivos determinados, uma vez que os contextos estão muito mais voltados para o âmbito profissional. Porém, um aluno adolescente pode buscar um curso com esse fim se quiser se preparar, por exemplo, para um exame vestibular ou de proficiência numa dada LE.

Outro questionamento feito aos professores procurou saber se entendiam haver diferenças entre o espanhol instrumental e para fins específicos. Estes foram os comentários feitos por eles:

- PA: O instrumental é a língua como ferramenta, para a compreensão do texto e de algumas situações básicas; para fins específicos é o uso efetivo do idioma, dentro de algumas situações profissionais específicas; no nosso caso são as situações dentro da formação do aluno.
- PB: O instrumental é um curso que vai te instrumentar para ter contato com a língua; adquirir conhecimentos necessários para atingir um fim específico, mas não profissional; só leitura, só compreensão eu vejo como instrumental; os fins específicos eu trabalho com o vocabulário

específico para atender o universo profissional, mas sem desprezar as outras situações.

- PC: O instrumental é mais voltado para uma necessidade específica, por exemplo, o ensino de leitura de texto acadêmico, aí fica bem claro; é mais voltado para a compreensão de leitura; fins específicos é quando se trabalha para uma determinada situação profissional, mas todas as habilidades, as competências leitora, escrita, auditiva e a oral [*sic*].
- PD: Sim, há diferenças: o espanhol instrumental está mais voltado para leitura, tipos de estratégias de leitura; o espanhol para fins específicos já leva em conta todas as habilidades (leitura, audição, escrita e conversação).
- PF: O espanhol instrumental é específico para um objetivo determinado, por exemplo, realizar uma prova de proficiência, para a leitura, para entender um texto; o espanhol para fins específicos não chega a ser instrumental nesse ponto, porque é a língua como se fosse geral, mas voltada para aquele determinado fim.
- PG: Não há diferenças, pois ambas focam em [*sic*] uma determinada área de atuação.

Ao analisar os comentários dos colaboradores ficam claros alguns mitos cristalizados sobre o que se aborda, em geral, em um curso de espanhol instrumental e nos voltados a um fim específico. Nenhum dos docentes mencionou o fato de instrumental remeter a uma denominação equivocada para designar os cursos com fins específicos, como discutimos no item 3.4.3 Os professores de espanhol.

Ainda sobre os diversos mitos que permeiam a área, três docentes associaram o vocábulo instrumental à leitura e um deles acrescentou (assim como alguns diretores e coordenadores) ser um curso *mono-skill* (RAMOS, 2005, p. 116), ou seja, no qual se enfatiza apenas uma habilidade. Em relação aos aspectos de um curso de línguas para fins específicos, alguns pontuaram ser voltado para situações profissionais, o que condiz com o exposto no Quadro 11, mas outros comentaram que, neles, se enfatizam o vocabulário específico e as quatro habilidades linguísticas, conforme já mencionado na resposta à pergunta anterior. De acordo com o Quadro 12 a seguir, proposto por Gazotti-Vallim (2006), baseada em Ramos (2001, 2005), podemos observar que alguns desses posicionamentos são equivocados:

Quadro 12 – Fatos e Mitos do Instrumental¹⁵²

FATOS	MITOS
<ul style="list-style-type: none"> • Baseado em necessidades • Possui objetivos específicos, claros: aprender a língua para... 	<ul style="list-style-type: none"> • É leitura • Só desenvolve uma habilidade
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado a disciplinas, ocupações e atividades particulares • Centrado na língua (gramática, léxico), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • É inglês técnico¹⁵³ • Ensina somente vocabulário técnico
<ul style="list-style-type: none"> • Língua vista como meio/instrumento 	<ul style="list-style-type: none"> • É conhecimento/ensino superficial • Não se usa dicionário • Não se dá gramática • Tem que usar Português • Só é ensinado depois que o aluno conhece as ‘estruturas básicas’

Fonte: Gazotti-Vallim (2006)

De acordo com o que já comentamos, os mitos mais recorrentes são:

- “instrumental é leitura”
- “instrumental é *mono-skill*” (RAMOS, 2005, p. 116).

Na realidade, nos cursos de LinFE, conforme se sabe, a definição das habilidades vai depender da necessidade de cada grupo de alunos e/ou propósitos de cada curso. Assim, por exemplo, se a importância em determinado momento for aprender inglês para ser controlador de voo, consequentemente as habilidades trabalhadas serão, principalmente, ouvir e falar. Isso significa que o fator determinante da escolha por uma ou até por todas as habilidades é a necessidade de um aluno, de um grupo deles ou de um segmento profissional.

Reiteramos que esses mitos foram construídos “devido ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental” e os detalhes apresentados no capítulo 2. Vale ressaltar, como já

¹⁵² A expressão “Mitos do Instrumental” é alcunhada por Ramos (2001, 2005, p. 116) no momento em que pontua as visões cristalizadas dos docentes sobre o ensino de línguas para fins específicos, por ela denominado “instrumental”. Além disso, aproveita para salientar em que consiste – de fato – esse ensino. Em 2006, Gazotti-Vallim propõe um contraponto entre os fatos e os mitos apresentados por Ramos (2001, 2005) em forma de Quadro, conforme transcrevemos.

¹⁵³ Apesar de ser mencionado o inglês, as afirmações são válidas para qualquer idioma.

mencionamos, que atualmente o vocábulo instrumental tem sido substituído por LinFE, para se evitar essa confusão.

Destarte, cabe destacar ainda que um curso de línguas para fins específicos apresenta como características absolutas (DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998), ou seja, próprias desse tipo de curso, atender às necessidades específicas dos alunos, o fato de estar centrado na língua, nas habilidades, no discurso e nos gêneros apropriados¹⁵⁴, por exemplo. Os aspectos de um curso de idiomas para esse fim são tratados, mais detidamente, no capítulo 4.

Outro comentário sobre o qual nos debruçamos, feito por dois docentes, PA e PB, foi no tocante ao uso de livro didático nas aulas de LE nesse contexto de ensino:

- PA: são bem ruinzinhos: ou são muito rasos, no sentido de os alunos ficarem muito desmotivados, ou não têm atividades; procuro usar outros materiais, porque não há material pronto, fechado; é sempre muito trabalhoso.
- PB: são horríveis; adotei um livro para [...] um curso de *Turismo*, mas funcionava somente como apoio; eu acrescentava os materiais necessários e pertinentes ao curso.

Essas visões sobre os livros didáticos dirigidos para cursos de LinFE nos permitem inferir que, para esses docentes, não há um livro no mercado que satisfaça as necessidades de cada grupo de alunos ou de cada curso da instituição pesquisada, por exemplo. Entretanto, convém ter presente que o problema fundamental no caso pesquisado neste trabalho não é o fato de os livros disponíveis não terem a qualidade esperada pelos docentes, mas sim de serem voltados a aprendizes que já possuem algum conhecimento do idioma estrangeiro. Neste sentido, é preciso recordar que o nível de domínio linguístico dos alunos ingressantes nas unidades da IES selecionada é incipiente e, assim, incompatível com os LDs aos quais os professores se referiram.

Ainda assim, vale ressaltar que possuir certo conhecimento do idioma a ser estudado não se configura como uma regra, mas sim como um mito, conforme consta no quadro anterior. Isso significa que é possível aprender uma língua com objetivos específicos mesmo que o estudante nunca tenha tido contato com o idioma já que esse não é um fator determinante para o sucesso nesse processo de ensino e aprendizagem.

¹⁵⁴ Embora os autores tomados como base não mencionem, reiteramos a importância de que sejam levadas em consideração as necessidades do curso e da futura área de atuação dos estudantes. Igualmente, os pesquisadores citados não esclarecem quais seriam as atividades, mas inferimos tratar-se daquelas de cunho comunicativo, vinculadas aos gêneros próprios da área em foco.

Não obstante, salientamos que como esses cursos devem ser organizados “sob medida” (RAMOS, 2005, p. 114), isto é, personalizados a cada grupo de alunos (*personal course*), aos propósitos de cada segmento profissional e a cada contexto de ensino, muitas vezes o professor dá preferência a organizar seu próprio material, em lugar de adotar um LD. Assim sendo, há a necessidade, por parte do docente, de um olhar apurado a essa realidade. Ao aluno cabe-lhe, também, uma posição mais atuante, pois é corresponsável desse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são as suas necessidades e as do curso que escolheu realizar a motivação para a criação de um curso (RAMOS, 2001).

Ainda sobre isso, a autora mencionada destaca que essa abordagem de ensino aponta

[...] para a confluência de vários aspectos desejáveis: o indivíduo como centro do processo de ensino-aprendizagem, um processo voltado para a satisfação de necessidades identificadas nos contextos de atuação do indivíduo, conteúdos voltados para esses contextos, sejam eles profissional e/ou acadêmico, preocupação em tornar o indivíduo um aluno autônomo, em outras palavras, um ser que se coloca no mundo como aprendente (RAMOS, 2005, p. 114-115).

Conforme se viu, esses caminhos que ora se apresentam exigem novas posturas e, conseqüentemente, preparo e dedicação por parte dos docentes, o que confirma a premência de se proporem, por exemplo, cursos de extensão na área de LinFE para que esses profissionais tenham a oportunidade de se aperfeiçoarem, dirimindo, assim, a lacuna existente em sua formação, no tocante ao ensino de línguas para fins específicos.

No próximo capítulo discorreremos sobre as aulas assistidas, analisando-as em contraponto com os dados recolhidos nas entrevistas e nos planos de aula apresentados e, assim, trazemos à tona reflexões sobre ensinar idiomas nesses contextos.

CAPÍTULO 4 - AS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: UM CASO ESPECÍFICO?

No Capítulo terceiro apresentamos a metodologia de nossa pesquisa que se configura como um estudo de caso denominado coletivo (STAKE, 2003) por havermos selecionado como objeto de análise quatro cursos superiores de tecnologia e que representam cada uma das situações investigativas, cursos esses vinculados a seis unidades de ensino superior.

Esclarecemos que a coleta de dados ocorreu de duas maneiras: *entrevistas semiestruturadas*, realizadas com diretores das seis unidades arroladas, coordenadores dos cursos pesquisados e com docentes de língua espanhola, bem como *observações de campo*, quando acompanhamos algumas aulas dos referidos professores. Neste momento nos propomos a abrir as reflexões sobre as informações obtidas durante as aulas assistidas. Contudo, antes de iniciarmos essas análises, julgamos pertinente contextualizar – de forma breve – essa prática (a observação das aulas) inserida, no nosso caso, no contexto da abordagem qualitativa.

Consoante Lüdke e André (1986, p. 26), assim como a entrevista a observação “ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional [...] e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, dentre as quais a possibilidade do observador “chegar mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’”, já que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Outro olhar importante nesse contexto é o papel que o pesquisador escolhe assumir:

- a) o de *participante total*, quando o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo;
- b) o de *participante como observador*, [...] que não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende;
- c) o de *observador como participante*, é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início;
- d) o de *observador total*, é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28-29).

De acordo com as possibilidades apontadas pelas autoras, salientamos que nos colocamos na segunda categoria – a de *participante como observador* – pelo fato de termos nos apresentado aos alunos como pesquisadora, mas não termos revelado todos os objetivos de nosso trabalho. Entretanto, tais propósitos foram devidamente esclarecidos aos docentes, posto serem sujeitos de nossa pesquisa. Vale destacar, ademais, que a permissão para acompanharmos as aulas desses colaboradores já nos havia sido concedida, conforme consta no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**¹⁵⁵.

Consoante Lüdke e André (1986, p. 32) “o registro escrito é a forma mais frequentemente utilizada nos estudos de observação”. No nosso caso, valemo-nos de dois roteiros: um, aplicado durante a observação e intitulado **Roteiro para Observação de Aulas de Espanhol**¹⁵⁶ e outro, preenchido logo após o término das aulas, denominado **Verificação Pós-Observação**¹⁵⁷. O primeiro estava estruturado por um cabeçalho inicial, com dados preliminares do contexto pesquisado e por questões que envolviam aspectos da prática docente. Os itens que compunham o referido cabeçalho eram os seguintes:

- a) unidade de ensino
- b) disciplina
- c) curso
- d) professor
- e) carga horária semanal
- f) semestre letivo
- g) período
- h) número de alunos (total e presentes)
- i) conteúdo (resumido) da aula.

Elencamos em um quadro os aspectos a serem observados durante as aulas subdivididos em quatro partes (planejamento, produção, experiência e avaliação). Essa divisão está calcada nas quatro materialidades que compõem o modelo da *Operação Global do Ensino de Língua Estrangeira (OGEL)*, propostas por Almeida Filho (2010).

O segundo roteiro, consolidado num formulário preenchido ao final de cada aula, também estava composto por um cabeçalho para identificar o docente e a disciplina, bem

¹⁵⁵ Vide Anexo C.

¹⁵⁶ Vide Apêndice C.

¹⁵⁷ Vide Apêndice D.

como por um quadro estruturado por quatro questionamentos e baseado no estudo de Reis (2011).

Em relação à observação das aulas, nosso interesse consistiu em verificar se o conteúdo abordado no plano de aula estava em consonância com as necessidades do curso, da profissão dos alunos e se a organização da sala de aula era adequada para o desenvolvimento da atividade docente.

Sobre os registros feitos após essa assistência, eles tinham por finalidade consignar a abordagem adotada pelo professor (gramatical-sistêmica ou comunicacional-interativa), além de assinalar se o material didático utilizado abordava temas compatíveis ao curso de tecnologia em estudo. Também preenchíamos um breve formulário, cujas questões versavam sobre a utilização de recursos audiovisuais adequados à atividade realizada, domínio do conteúdo abordado e cumprimento das tarefas programadas no plano de aula em relação ao nível de ensino. Vale ressaltar que julgamos necessário analisá-los não somente para verificar se eram coerentes com as aulas observadas, mas, em especial, se neles constava algum planejamento de atividades voltado para os objetivos específicos do curso em que eram ministradas.

No tocante às experiências, um dos itens arrolados em nosso primeiro roteiro, o que se pretendeu examinar foram aspectos relacionados às aulas, em especial se elas eram ministradas em espanhol e se era mostrada aos estudantes a importância e a aplicabilidade de determinados conteúdos em seu contexto profissional. Por fim, na parte destinada à avaliação, atentamos à sua organização, ou seja, no que se referia à abordagem das habilidades linguísticas exigidas e aos valores a elas atribuídos, a fim de constatar o grau de importância destinado a cada uma delas.

Acompanhamos 22 aulas de espanhol ministradas por sete professores diferentes e distribuídas nos cursos superiores de tecnologia em *Eventos*, *Secretariado*, *Gestão de Turismo* e *Gestão de Recursos Humanos* oferecidos em seis unidades da instituição pesquisada, conforme Quadro 6, apresentado no Capítulo 3. De acordo com os dados nele apontados, observou-se que a quantidade total de aulas assistidas e a diversidade de disciplinas pertencente a cada curso é bastante significativa. Diante disso, e no intuito de facilitar a compreensão e o acompanhamento de nossas posteriores análises e discussões, optamos por distribuí-las em seis momentos, que correspondem às unidades pesquisadas.

4.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE ESPANHOL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

A pesquisa de campo (entrevistas e observação de aulas) aconteceu durante o período de outubro a dezembro de 2015 e compreendeu, conforme apontado no Quadro 1, Capítulo 3, além das entrevistas com sete professores de espanhol, relatadas no item 3.4 As entrevistas, o acompanhamento de 22 aulas (vide Quadro 6).

Destacamos que obtivemos o consentimento de todos os docentes envolvidos desde o primeiro momento. No início das aulas eles nos apresentaram aos alunos – cuja receptividade para conosco foi excelente – e comentaram a eles que estávamos desenvolvendo uma pesquisa doutoral na área de ensino de línguas para fins específicos e que, portanto, acompanharíamos algumas aulas. As entrevistas com os docentes aconteciam geralmente no dia seguinte às aulas assistidas, uma vez que os cursos dessa IES funcionam, em sua maioria, no período noturno. Em relação aos cursos oferecidos pela manhã e pela tarde, as conversas com os colaboradores mencionados ocorriam logo antes do início das aulas.

O agendamento das aulas e das entrevistas foi feito sempre com os interessados via *e-mail*, momento em que os colaboradores recebiam um resumo de nosso projeto de pesquisa a fim de conhecerem nossos propósitos. Se, por algum motivo, não recebíamos retorno do docente, entrávamos em contato por telefone para que os encontros fossem agilizados e, efetivamente, agendados.

Conforme comentamos, primeiramente optamos por delinear os pontos mais relevantes de nossas observações em seis momentos, que correspondem a cada uma das unidades visitadas. A seguir, iniciamos nossas discussões, análises e reflexões sobre todo o contexto que envolve ensinar uma língua para um fim específico e aquilo que, de fato, observamos nas aulas de espanhol dos cursos de tecnologia arrolados para esta investigação.

Como mencionamos, para nossa pesquisa valemo-nos fundamentalmente de duas modalidades de coleta de dados: a entrevista (semiestruturada) e a observação de aulas. No tocante aos professores, incluímos também a análise dos planos de aula e algumas considerações acerca dos materiais didáticos utilizados a fim de contarmos com uma diversidade de fontes mais ampla.

4.1.1 A prática docente na F1

Nesta unidade, localizada na capital de São Paulo, escolhemos dois cursos: *Gestão de Recursos Humanos*, que funciona no período noturno, e *Eventos*, no matutino; ambos oferecem 40 vagas aos alunos ingressantes. A oferta do idioma espanhol nesses cursos configura-se da seguinte maneira:

Quadro 13 – Disciplinas de Espanhol nos Cursos da F1

Cursos	Disciplinas	Carga horária semanal	Carga horária semestral
1. Gestão de Recursos Humanos	Espanhol I	2	40 horas
	Espanhol II	2	40 horas
2. Eventos	Espanhol I	2	40 horas
	Espanhol II	2	40 horas
	Espanhol III	2	40 horas
	Espanhol IV	2	40 horas
	Espanhol V	2	40 horas
	Espanhol VI	2	40 horas

Fonte: elaborado pela autora da tese

Na F1 fomos recebidas pelo diretor da unidade quem nos pôs em contato com o coordenador do curso de Eventos. Este, por sua vez, nos acompanhou à sala onde faríamos a nossa primeira observação. Entretanto, ali estavam apenas alguns alunos que informaram já haver terminado a aula. Localizamos o professor – PB – quem esclareceu que os alunos estavam na sala organizando um trabalho para a Semana de Tecnologia, evento cujo tema central remetia a aspectos culturais da Espanha.

Diante dessa situação inesperada, demos início à entrevista e, ao final, pedimos-lhe que nos encaminhasse por *e-mail* os planos de aula de suas disciplinas para podermos verificar, por exemplo, se aquela atividade prática havia sido programada e de acordo com qual contexto, mas, infelizmente, não chegamos a recebê-los mesmo após reiterarmos diversas vezes a solicitação. Assim, as únicas informações de que dispomos sobre a atividade observada é que os alunos tiveram que desenvolver e estruturar um evento temático e, ao mesmo tempo, utilizar a língua estrangeira nesse contexto. Contudo,

o docente não nos disponibilizou sua proposta e, portanto, impossibilitou-nos de tecer quaisquer comentários mais aprofundados sobre haver – realmente – uma constância e/ou harmonia “élfica”¹⁵⁸ em suas aulas.

Ainda que não tenhamos acompanhado o referido docente em suas aulas, consideramos pertinente retomar um apontamento feito por ele, na entrevista, sobre o Elfe: “[...] o instrumental é melhor para trabalhar porque você está formando o profissional para uma necessidade específica”. O destaque desse enunciado incide na utilização do termo *instrumental* como sinônimo de *fins específicos*, o que é frequente, conforme mencionamos no Capítulo 2. Porém, ao declarar “não ter ciência da existência de cursos com esse objetivo”, ou seja, ensinar uma LE com objetivos específicos, a pequena possibilidade de algum conhecimento sobre o tema se esvai, deixando claro seu desconhecimento do assunto e, conseqüentemente, seu despreparo para atuar com o ensino de LE nesses contextos.

No tocante ao professor PA, também havíamos agendado a entrevista e a assistência às suas aulas ministradas no curso de *Gestão de Recursos Humanos* na mesma unidade que o PB. Entretanto, o docente comunicou-nos que no horário de suas aulas (período noturno) haveria uma avaliação final. Assim, procedemos com a entrevista. Antes de iniciá-la ele aproveitou para explicar-nos que tanto na disciplina de Espanhol I quanto na de Espanhol II ele aplica três avaliações, sendo:

- P1(Prova 1): compreensão auditiva
- PO (Prova Oral): compreensão oral
- P2 (Prova 2): compreensão auditiva e escrita

Uma importante informação recolhida quando entrevistamos o PA foi o fato de ele haver comentado não ter ideia de como se estruturaria um curso de LinFE e, ainda, ter ressaltado que sequer sabia que existia essa nomenclatura. Esse desconhecimento sobre o tema suscita algumas questões. Como declarou desconhecer a organização de um curso nesse contexto, inferimos que as atividades desenvolvidas em suas aulas não contemplam o Elfe. Outro fator que nos leva a considerar essa hipótese, ou seja, de o referido docente ministrar aulas para fins gerais, incide no trabalho com as quatro habilidades linguísticas

¹⁵⁸ Vide nota 2.

registrado em seu plano de aula. Esta afirmação deve-se ao fato de que, segundo apresentamos no Quadro 1 (Capítulo 2), o trabalho com todas elas indica uma forte característica de cursos para fins gerais ao passo que nas aulas de línguas para fins específicos as habilidades determinam-se de acordo com a necessidade de cada grupo de alunos, do curso e, conseqüentemente, da profissão.

Além disso, ao observar o conteúdo das aulas previstas pelo docente notamos uma seleção de tópicos gramaticais, sem qualquer alusão a atividades comunicativas atinentes ao contexto do curso de *Gestão de Recursos Humanos*. Acrescentamos, ademais, que como não assistimos às suas aulas não podemos afirmar se o docente – de fato – não desenvolve essas tarefas com os estudantes, ainda que não estejam previstas. Porém, o fato de não haver nenhum registro de sua ocorrência nos permite interpretar que ou elas acontecem pouquíssimas vezes ou elas nunca sucedem.

Sobre haver presentes características dos cursos de LinFE na prática desse professor, infelizmente não detectamos nenhuma delas, assim como tampouco comprovamos a realização da análise de necessidades como ponto de partida para a seleção dos conteúdos mais adequados ao futuro âmbito profissional dos alunos.

Já na entrevista, o PA destacou haver aplicado uma avaliação prévia que denominou diagnóstica a um grupo de alunos no intuito de saber qual era seu nível de conhecimento de espanhol e para traçar o perfil desses aprendizes. Acrescentou que, mesmo sendo importante esse momento, ele “dá um trabalho horroroso”. Assim, essa avaliação não contemplou a análise de necessidades o que nos permite inferir, conseqüentemente, que se não se realizou esse estudo preliminar, a seleção dos conteúdos e atividades do curso não levou em consideração os usos comunicativos da LE no contexto laboral específico.

Consideramos importante retomar, neste momento, um comentário do PA sobre o LD. Segundo declarou “um material mais geral acaba atendendo mais do que um voltado para uma profissão específica”. Primeiramente, destacamos o uso do vocábulo “material” como sinônimo de “livro”, uma vez que “livro didático” é apenas um entre os muitos materiais disponíveis, conforme já mencionamos. Em segundo lugar, ressaltamos a afirmação de que um livro voltado para um fim geral pode atender às necessidades de um curso desenhado para fins específicos, fato não procedente, uma vez que um LD destinado ao universo laboral aborda temas atinentes a esse âmbito, tanto de forma ampla, como faz o livro **Socios** (GONZÁLEZ et al., 2007; MARTÍNEZ; SABATER, 2008), sem especificar uma profissão, quanto de uma maneira mais restrita a uma área em especial,

como o livro **Bienvenidos** (GODED; VARELA, 2006), destinado aos profissionais do turismo e da hotelaria. Isso significa que um livro didático considerado para fins gerais não seria cabível em contextos específicos (acadêmicos ou profissionais).

Diante desses apontamentos, fica evidente a lacuna na formação desse docente no tocante ao Elfe e, ainda, clareza quanto à necessidade de realizar uma seleção criteriosa dos materiais didáticos. Assim, concordamos plenamente com a reflexão feita por Eres Fernández (2006, p. 7) no tocante à busca contínua do aperfeiçoamento docente, que trabalhe em qualquer nível de ensino:

[...] A busca pelo aprimoramento profissional – individual ou coletivo – é de responsabilidade de todos os professores que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Nível Superior e nos Cursos Livres. Sem dúvida, tal aperfeiçoamento exige sacrifícios, dedicação e empenho. Mas também exige conscientização de que cada um de nós é responsável – diretamente – pela qualidade da Educação que se oferece aos estudantes. E não cabe a menor dúvida de que há muito a ser feito, mas resta a certeza de que muito podemos fazer.

Isso revela, portanto, que mesmo havendo uma evidente lacuna na formação dos docentes pesquisados, o fato de estarem inseridos em um contexto de ensino que é evidentemente “élfico”, inevitável se faz seu empenho e busca por aperfeiçoamento na área que se lhe apresenta mais deficiente.

4.1.2 A prática docente na F2

O curso escolhido nessa unidade da região metropolitana de São Paulo foi o de *Secretariado*, cujo oferecimento se dá em todos os semestres e compreende uma carga horária total de 320 horas de aulas de língua espanhola. Para a nossa pesquisa acompanhamos as aulas do professor PC durante três dias consecutivos e nos semestres relacionados no Quadro 14:

Quadro 14 – Disciplinas de Espanhol no Curso da F2

Curso	Disciplinas	Carga horária semanal	Carga horária semestral
1. Secretariado	Espanhol I/II	4	80 horas
	Espanhol III/IV	4	80 horas
	Espanhol VIII	2	40 horas

Fonte: elaborado pela autora da tese

As disciplinas denominadas Espanhol I/II e Espanhol III/IV são oferecidas de forma única num mesmo semestre e, por isso, justifica-se a carga horária maior em relação às demais (Espanhol V a VIII). Esse curso funciona em dois períodos – matutino e noturno – e, assim como todos demais, oferta 40 vagas aos estudantes em cada turno.

Destacamos que o docente PC nos recebeu muito bem e foi extremamente solícito, disponibilizando seus planos de ensino na semana seguinte à nossa visita e, também, os materiais utilizados em sala sem que nós lhe pedíssemos.

As aulas que acompanhamos de Espanhol I/II, do matutino, contaram com a presença dos 36 alunos matriculados.

Consoante ao delineado no Capítulo 3, o PC adota o livro didático **Socios, volumes 1 e 2** (GONZÁLEZ et al., 2007; MARTÍNEZ; SABATER, 2008). De acordo com informações do docente, ele utiliza esse LD como apoio às suas aulas, mas sempre promove atividades/tarefas extras que versam sobre temas atinentes à profissão de secretária e segundo as necessidades do idioma nesse contexto. O referido professor afirmou nunca ter realizado uma análise de necessidades “de maneira profunda e específica”, mas considera as relatadas por aqueles estudantes que já atuam no mercado de trabalho para organizar/preparar essas atividades. Salientamos que uma análise de necessidades consistente para esses contextos de ensino, além de levar em consideração as situações de comunicação na língua-alvo que o docente revelou aplicá-las aos estudantes, é muito importante para conhecer – de fato – o que é essencial para o curso, para o profissional e, assim, poder selecionar os conteúdos mais pertinentes.

Não obstante, para que tal tarefa se realize a contento, ou seja, para que se garanta o desenvolvimento de atividades comunicativas pertinentes à futura área de atuação dos estudantes, o ideal seria o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os envolvidos

diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a saber: os coordenadores dos cursos, os professores e os alunos já atuantes na profissão. Assim, juntos, as necessidades seriam traçadas, os temas seriam definidos e os professores – em sala de aula – os abordariam em propostas de atividades comunicativas atinentes ao curso em questão. O envolvimento dos alunos nesse processo de levantamento do que é importante é cabível uma vez que, por nossa experiência docente, sabemos que grande parte dos alunos já atua na área. Dessa forma, instaura-se a corresponsabilidade do estudante no ensino e aprendizagem de uma LE para fins específicos, pois ele terá a consciência de qual é o objetivo dos idiomas na grade curricular de seu curso e será capaz de estabelecer relações claras entre a teoria e a prática, isto é, entre as aulas e o seu contexto de trabalho.

Retomando a questão do uso dos LDs, a fim de facilitar o trabalho e dividir os tópicos propostos nos livros, composto por 12 unidades, o professor as distribui da seguinte maneira:

Quadro 15 – Distribuição das unidades dos livros didáticos adotados na F2

Livros	Espanhol I/II	Espanhol III/IV	Espanhol V	Espanhol VI	Espanhol VII	Espanhol VIII
Socios 1	01 a 06	07 a 12				
Socios 2			01 a 03	04 a 06	07 a 09	10 a 12

Fonte: elaborado pela autora da tese

A disposição é bastante pertinente, pois considera a carga horária semanal de cada disciplina e o uso de outros materiais didáticos pertinentes.

Quando acompanhamos as aulas de Espanhol I/II o tema que estava sendo trabalhado era *El mundo de la empresa*, referente à unidade 3 do livro **Socios 1** (GONZÁLEZ et al., 2007). Como a unidade já havia sido desenvolvida com os estudantes, no dia em estivemos presentes o PC exibiu o filme *El albergue español* para contextualizar o que haviam visto na referida unidade. O filme mencionado versa sobre a história de um jovem estudante de Economia que recebe uma proposta para trabalhar em um Ministério. Uma vez que ele precisa dominar o espanhol decide terminar seus estudos na cidade de Barcelona, na Espanha. Nesse contexto, o rapaz dividirá espaço em um apartamento com outros estudantes estrangeiros e terá de lidar com questões cotidianas que envolvem o início da fase adulta.

Antes de iniciar o filme, o docente comentou brevemente sobre a trama e os alunos se interessaram ainda mais. Logo após a exibição houve uma discussão acerca da importância de se dominar idiomas estrangeiros, nesse caso o espanhol, para sua carreira. Esse momento foi bastante importante para os alunos, pois a grande maioria já atua na área e reconhece que a falta de conhecimento em LEs tende à exclusão do mercado laboral. Ressaltamos, ademais, a pertinência na escolha do filme que aportou elementos da vida acadêmica, pessoal e profissional, mas, principalmente, os fez refletir sobre sua formação.

As aulas da disciplina de Espanhol III/IV abordaram questões gramaticais e lexicais, além de atividades de leitura e interpretação textual e orais, dentre as quais a correção de exercícios realizados na semana anterior sobre o verbo *gustar*. Os alunos participaram bastante e o objetivo era encontrar no texto trabalhado as ideias positivas e dizê-las de forma contrária, como por exemplo: *Me gusta el chocolate. A mí no (me gusta)*. A segunda parte destinou-se à leitura e discussão de um texto cujo tema versava sobre *Pyme (Pequeña y Mediana Empresa)* e suscitava questões recorrentes no Brasil. Nesse momento a participação da classe foi positiva. A terceira parte constituiu-se no desenvolvimento de uma atividade também oral, mas sobre outra temática: a descrição de objetos. Para tal, o professor distribuiu algumas fotos aos estudantes para que cada um deles descrevesse a imagem sem contar aos colegas do que se tratava. A ideia era que os demais grupos descobrissem qual era o objeto apenas pela descrição feita. A título de informação, destacamos que entre os objetos incluídos nas imagens distribuídas pelo professor, compunham o rol: um relógio de pulso, um selo de carta, uma cafeteira, um guarda-chuva, uma cadeira de escritório (com rodas), um dicionário e um telefone celular, todas sem qualquer relação com o universo laboral.

No tocante às duas aulas que acompanhamos da disciplina de Espanhol VIII, no período noturno, a sala estava completa, com 19 alunos. O gênero textual selecionado foi “*acta de reunión*”, constante da unidade 9 do livro **Socios 2** (MARTÍNEZ; SABATER, 2008). A atividade era observar o texto para obter, entre outras, informações sobre sua estrutura e a linguagem utilizada na elaboração de uma *ata* para, a seguir, redigirem uma, em grupos. Inicialmente, o professor explicou aos alunos o que teriam de realizar em cada uma das etapas e de acordo com a proposta do livro. Alguns alunos manifestaram dúvidas quanto à construção do parágrafo introdutório desse tipo de texto e elas foram sanadas pelo professor. Na sequência, ele circulou pelos grupos e deu orientações específicas a

cada um, além de ter esclarecido – na lousa e de maneira bastante didática – as dúvidas que surgiram até o término da aula.

Acerca dos momentos avaliativos, o docente comentou que aplica duas provas: a primeira trata de “várias questões escritas, áudio e orais” e a segunda “é uma prova com a matéria do semestre, mas nada estrutural¹⁵⁹, sempre discursiva”. Entretanto, destacamos que essas especificações não estão delineadas no plano de aula. Ressaltamos que em todos esses momentos o professor comunicou-se em língua espanhola e mostrou domínio dos conteúdos abordados, além de apontar aos estudantes a importância da prática dessas atividades para seu desempenho no referido idioma em seu (futuro) ambiente de trabalho.

Como tivemos a oportunidade de acompanhar o referido docente somente em três momentos, obtivemos apenas uma visão panorâmica de sua atuação. No entanto, é importante salientar que ao organizar seu plano de ensino o PC buscou, a cada unidade do LD, aportar um tema (relacionado à área do curso) a ser desenvolvido com os alunos, o que auxiliou no preparo e desenvolvimento das atividades/tarefas abordadas com os estudantes.

Conforme se viu, trabalhar com fins específicos não é apenas relacionar palavras do mundo laboral em um idioma estrangeiros em qualquer contextualização. Se isso acontece, é bastante provável que não tenha havido uma AN do futuro contexto de atuação dos alunos, que o professor não tenha conhecimentos adequados sobre metodologia e/ou sobre Elfe ou, ainda, que suas concepções sobre ensino e aprendizagem de LE estejam pautadas em modelos tradicionais.

O PC, por exemplo, quando propôs a exibição de um filme (*El albergue español*) procurou relacioná-lo ao universo laboral, havendo dessa forma contextualização. Em outras circunstâncias a atividade poderia ter sido considerada apenas como um momento de “descontração” da aula, pois, por nossa experiência, essa é impressão que se registra na ótica dos estudantes que, sem saberem os reais propósitos de tais atividades, se desmotivam e ficam com a sensação de não terem aprendido nada pertinente naquela aula. A esse respeito, vale ressaltar que esclarecer aos alunos os objetivos de cada uma das práticas de sala de aula é um procedimento imprescindível e sempre deve ser realizado pelo professor, seja em um contexto de ensino de línguas para fins gerais ou para fins específicos.

¹⁵⁹ Ao utilizar a palavra “estrutural”, o docente refere-se às atividades cujas respostas restringem-se ao preenchimento de lacunas que incidem em aspectos lexicais e/ou gramaticais.

4.1.3 A prática docente na F3

Na terceira unidade selecionada tratamos de observar e explicitar nossas impressões acerca das aulas de espanhol do curso de *Eventos* da F3, que funciona no período matutino. O referido idioma é oferecido em seis semestres com carga horária total de 40 horas.

Conforme destacado no Capítulo 3, a matriz curricular atual desse curso, assim como a de *Secretariado* anteriormente mencionada, contempla a disciplina de Espanhol nos seis semestres. Não obstante, especialmente na unidade F3 essa distribuição apresenta-se diferente das demais, ou seja, oferta o espanhol em quatro semestres e a língua italiana em dois, pelo elevado número de descendentes de italianos que vivem na cidade, segundo já salientamos.

Acompanhamos as aulas do PD durante três dias e fomos bem acolhidas. Apresentou-nos aos alunos, assim como o fez o PC, e suas aulas fluíram normalmente, sem que nossa presença interferisse no decurso das atividades desenvolvidas. Vale salientar, entretanto, que a entrevista com o docente que seria realizada no final desse dia não aconteceu, pois ele ministraria aulas em outra instituição. Dessa forma, relembramos que, em caráter excepcional, o roteiro dessa conversa lhe foi encaminhado por *e-mail* e nos devolvido, uma semana depois, também pela mesma via. Os planos de ensino e as atividades também foram compartilhados conosco dois dias depois da realização de nossa pesquisa de campo na unidade em que leciona.

Para nossa investigação, assistimos às aulas das seguintes disciplinas:

Quadro 16 – Disciplinas de Espanhol no Curso da F3

Curso	Disciplinas	Carga horária semanal	Carga horária semestral
1. Eventos	Espanhol II	2	40 horas
	Espanhol III	2	40 horas
	Espanhol IV	2	40 horas

Fonte: elaborado pela autora da tese

A primeira disciplina cujas aulas acompanhamos foi a de Espanhol II. Os alunos mostraram-se entusiasmados pois estavam previstas atividades orais em grupo, cujos temas foram de sua escolha. O grupo que acompanhamos apresentou uma “*Agencia de Matrimonio*”. Os estudantes cumpriram a proposta e se comunicaram em espanhol de maneira bastante satisfatória. Destacamos que essa tarefa constava no plano de aula do docente vinculado a um tema bastante abrangente (*Eres capaz de describir una empresa?*), que também figurava no LD adotado – **Pasaporte Compilado A** (CERROLAZA ARAGÓN; CERROLAZA GILI; LLOVET BARQUERO, 2010) – na seção denominada “*Ámbito Profesional*”. Entretanto, como não foi especificado, nem no livro, nem pelo docente, o tipo de empresa que deveria ser descrito, cada grupo de alunos elegeu aquele que lhe pareceu mais conveniente, conforme orientação do professor. O intuito dessa atividade, além de promover a comunicação na língua-alvo, foi abordar conteúdos como os pronomes demonstrativos, os tratamentos de pessoa e saber apresentar formalmente a outras pessoas.

Diferente do que seria de se esperar, a proposta não foi atinente ao universo profissional do curso, ou seja, não se configurou na prática do espanhol em uma situação-alvo. Ao observarmos, por exemplo, alguns documentos da IES pesquisada como o **Projeto Pedagógico** (SÃO PAULO, 2015) do curso de Eventos, o **Perfil dos Cursos** (SÃO PAULO, 2016b) e outros nacionais como o **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia** (SÃO PAULO, 2016b) e o **Guia das Profissões Tecnológicas** (SÃO PAULO, 2016), notamos elencadas as funções que os profissionais dessa área exercem e que podem e devem ser exploradas pelos professores de línguas em sala de aula, afinal a consulta a essas publicações é parte da análise de necessidades, que sempre deve ser realizada e que permitirá definir os temas e os conteúdos a serem desenvolvidos no decurso da disciplina de LE. De acordo com o **Projeto Pedagógico** (SÃO PAULO, 2015, p. 5-6), no item 3.3 *Mapeamento de competências x componentes* que explicita as competências que cada componente curricular deverá desenvolver, caberá à disciplina de Espanhol orientar e preparar os alunos nos aspectos subsequentes:

- Elaborar e orientar propostas de textos e materiais audiovisuais informativos sobre eventos
- Acompanhar e orientar indivíduos e grupos nacionais e estrangeiros, estabelecendo interface entre esses grupos e os meios de comunicação.
- Comunicar-se em língua estrangeira no contexto dos eventos¹⁶⁰

O **Perfil dos Cursos** (SÃO PAULO, 2016b, p. 152), por outro lado, destaca que

O tecnólogo em Eventos atua no planejamento, organização, elaboração e execução dos diversos tipos de eventos. Coordena os aspectos administrativos, financeiros e logísticos envolvidos. Também cuida do planejamento a respeito do entretenimento e da alimentação que serão oferecidos. O mercado é bastante diversificado e está cada vez mais profissionalizado. São Paulo realiza, em média, um evento a cada seis minutos. São 90 mil por ano. A cidade é o maior destino de eventos internacionais das Américas, segundo a Associação Internacional de Congressos e Convenções (ICCA, na sigla em inglês).

O **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia** (BRASIL, 2016b, p. 151), por sua vez, revela no item *Perfil profissional de conclusão*, como funções desse futuro tecnólogo as seguintes:

- Planeja e organiza eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, corporativos, gastronômicos e turísticos.
- Realiza a captação de eventos.
- Elabora projetos de captação de recursos para os diversos tipos de eventos.
- Aplica e gerencia o cerimonial, protocolo e etiqueta formal.
- Coordena serviços de entretenimento em eventos.
- Planeja logística de eventos.
- Articula a comunicação entre a organização do evento, clientes e patrocinadores.
- Coordena estratégias de promoção e vendas de eventos.
- Desenvolve programas, roteiros e atividades de recreação complementares a eventos.
- Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.

Por fim, o **Guia das Profissões Tecnológicas** (SÃO PAULO, 2016, p. 23) salienta os mesmos contextos de atuação já mencionados pelo documento **Perfil dos Cursos** (SÃO PAULO, 2016b).

Diante do exposto observamos que nenhuma das publicações ora apresentadas destaca como atividade do futuro tecnólogo em *Eventos* a criação de uma empresa, como

¹⁶⁰ Vide Projeto Pedagógico disponível em: <http://fatecpp.edu.br/documentos/Projeto_Pedagogico_Eventos_a_partir_1_2015-20150827134248.pdf>.

proposto em uma das seções do LD adotado pelo docente. A nosso ver, seria mais adequado propor, por exemplo, que planejassem a logística de um evento, conforme sugerido no **Catálogo Nacional** (SÃO PAULO, 2016b) e a vinculassem a uma das competências desse profissional, segundo consta do próprio **Projeto Pedagógico** (SÃO PAULO, 2015, p. 5) do curso em questão no item “Elaborar e orientar propostas de textos e materiais audiovisuais informativos sobre eventos”.

Na segunda parte da aula, o PD desenvolveu uma atividade que tratava das línguas faladas na Espanha, além do espanhol, a saber: o catalão, o galego, o *euskera* e o valenciano¹⁶¹. Todos receberam uma folha com fragmentos de textos escritos nessas línguas e a tarefa era tentar identificar em qual delas os trechos estavam escritos. Notamos que os alunos se envolveram, demonstraram interesse e, na correção, a maioria prontificou-se a ler suas respostas. O tema escolhido estava previsto no livro didático, no Módulo 2 e enquadrava-se na seção “*Cultura Hispánica*”. O Módulo 1, nessa mesma seção, também já havia tratado do tópico “¿*Dónde se habla español?*”. Nessa unidade, portanto, o intuito foi aprofundar essa questão. Logo após a realização dessa atividade, o docente PD esclareceu aos alunos que conhecer as outras línguas oficiais faladas na Espanha é parte da cultura e da história desse país. Além disso, ressaltou que considerava o assunto pertinente a qualquer estudante de espanhol em qualquer contexto de ensino. Salientamos, porém, que a justificativa do docente para a abordagem do referido conteúdo apresenta uma distorção, uma vez que conhecer a(s) língua(s) de um país não é parte de sua cultura e história, mas ao contrário, são as línguas oficiais, as indígenas, as ancestrais, os dialetos etc. que se relacionam com a cultura e com a história de uma nação.

A segunda disciplina a que assistimos foi de Espanhol III que tinha como tema “*expressar gustos y hablar de frecuencia*”, segundo consta em uma unidade do LD adotado, na seção “*Ámbito Personal*”. Para tanto o docente elegeu o gênero textual “Música” sendo que a canção escolhida, “*A mí me gustan las hamburguesas*”, foi selecionada pelo professor justamente por tratar do tema gramatical em estudo. Todos receberam uma folha com a letra impressa da canção. Antes mesmo de ouvi-la, o professor apontou na lousa, de forma desordenada, todas as palavras que completavam os

¹⁶¹ Sobre o fato de o valenciano ser considerado um idioma oficial da Espanha, as controvérsias geram debates em diferentes instâncias. Apesar disso, não detectamos qualquer manifestação do docente acerca do assunto nas aulas observadas. Para informações sobre a polêmica, vejam-se, por exemplo, as discussões constantes em <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/rae-mantiene-valenciano-dialecto-catalan_900434.html>, em <<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=3&tipo=2>> ou em <<http://www.elcastellano.org/artic/valenci1.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

espaços em branco. O próximo passo era preenchê-los de acordo com a rima e o sentido do texto. Depois disso, ouviram a música duas vezes e conferiram se haviam completado corretamente os vazios da letra apresentada. Por fim, o docente explicou – na lousa – os usos do verbo “*gustar*” e traçou contrapontos com o português. Esse exercício também envolveu bastante os alunos, que se revelaram motivados durante todo o tempo.

A última disciplina da qual participamos foi a de Espanhol IV. A aula que acompanhamos tratou, na maioria do tempo, sobre aspectos gramaticais. Dentre os tópicos selecionados foram trabalhados verbos reflexivos e os *pretéritos indefinido e imperfecto* (verbos regulares e irregulares), cujos exercícios eram estruturais. Embora esses pretéritos constem em duas unidades do LD, as tarefas ora mencionadas foram preparadas pelo PD.

Sobre as avaliações aplicadas, o professor destacou em seu plano de ensino três momentos: P1(Prova 1), P2 (Prova 2) e trabalhos, porém, sem especificar as habilidades requeridas em cada uma delas. Vale ressaltar, ademais, que o docente sempre falou em espanhol com os alunos e demonstrou domínio do conteúdo e do idioma.

Em relação às atividades desenvolvidas nas aulas que acompanhamos no curso de *Eventos* esclarecemos que todas estavam previstas no LD adotado. Além disso, cabe destacar que o livro não se direciona ao mundo do trabalho, como é o caso da coleção **Socios**, já mencionada e, logicamente, também não está voltado ao curso de *Eventos*. Considerando que o livro didático deve ser um dentre os vários materiais utilizados pelo professor, os temas pertinentes ao curso em questão e que porventura o LD não aborde, podem e devem ser selecionados pelo professor e trabalhados com cada turma, desde que sejam atinentes às necessidades da profissão.

As considerações anteriores, derivadas de nossas reflexões acerca das aulas observadas nos remetem, novamente, às características dos cursos de LinFE, dentre as quais o fato de ser primordial realizar o levantamento das necessidades de uma profissão para que se possa selecionar os conteúdos e temas a serem desenvolvidos nesses contextos de ensino. Pelo que detectamos da estruturação das aulas do PD, em seu plano de aula e nas declarações recolhidas na entrevista, ele apenas relata que considera as informações fornecidas pelos seus alunos que já atuam, por exemplo, em hotéis da cidade e utilizam a língua espanhola no trabalho. Uma vez mais, evidencia-se o fato de a responsabilidade do levantamento dessas situações de uso do idioma na língua-alvo, em âmbito laboral, recair apenas na figura do discente.

Reiteramos que esse processo inicial, em que as necessidades serão apontadas, deve contar com a participação não somente dos alunos já atuantes na profissão, mas também do coordenador, por este conhecer o ambiente de trabalho do curso sob sua responsabilidade e, portanto, ser capaz de especificar as ações em que o domínio de um idioma estrangeiro se torna imprescindível. Não se pode esquecer, ainda, a contribuição do professor que é conhecedor da LE a ser estudada, no nosso caso o espanhol, as buscas que ele pode realizar sobre como ela é usada na profissão e, assim poder desenvolver diferentes tarefas nesse idioma, considerando todas essas contribuições. Essa parceria entre alunos, coordenadores e professores, que estabelece um trabalho em conjunto, é essencial para que as aulas de LEs fluam e, efetivamente, cumpram sua função: a de ser ensinada para fins específicos, ou seja, atinentes a uma profissão em especial. Dessa forma, os alunos sentem-se participantes, corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, pois além de contribuírem para que o desenho do curso aconteça de maneira coerente à carreira que pretendem seguir, tenham consciência acerca dos objetivos das aulas de LEs e sua relevância na vida profissional.

De acordo com o que observamos nessa unidade, essa triangulação não aconteceu e, portanto, em muitos momentos, as atividades realizadas ficaram descontextualizadas, não havendo relação com o Elfe. Obviamente, alguns temas acabam sendo pertinentes a diversas profissões como, por exemplo, saber expressar as horas. Contudo, o ponto crucial se instaura não só na pertinência mencionada, mas em especial na maneira como esses temas são abordados, ou seja, a relação que o professor faz – ou deixa de explicitar – com a futura profissão dos alunos.

A atividade oral com o tema “*agencia de matrimonio*”, segundo explicitamos, foi descontextualizada ao curso de *Eventos*, pois a criação de uma empresa não está arrolada entre as funções desse tecnólogo, consoante apontaram os documentos já citados. Sobre as línguas faladas na Espanha, foi um momento de finalização de aula em que o professor abordou um tema do LD, porém, ainda que seja pertinente aos estudantes de espanhol esse conhecimento, nesse momento foi descontextualizado de uma aula de LinFE. Entretanto, isso não significa que um tema cultural não possa ser trabalhado nesses contextos: a maneira como se aborda e se explica para os alunos os motivos de conhecerem determinado assunto revela o distanciamento ou a proximidade de uma aula de línguas para fins específicos de outra cujos objetivos configuram-se mais gerais.

Ainda sobre os temas selecionados nas aulas que acompanhamos do PD, notamos mais um momento de descompasso contextual: a atividade selecionada para trabalhar o

verbo “*gustar*”. O docente elegeu uma canção na qual há muitas ocorrências desse verbo. Contudo, o próprio LD solicitava que os alunos expressassem seus gostos em propostas nas quais o pano de fundo era um restaurante em que acontecia um almoço de negócios. Sob esse viés, nota-se uma situação totalmente possível de acontecer em um ambiente de trabalho. A princípio, o tema “gastronomia” poderia ser trabalhado sem contextualização alguma com o âmbito laboral, mas se a aula ministrada é de LinFE esse pormenor jamais pode ser desconsiderado.

Por fim, a aula que tratou do uso dos *Pretéritos Indefinido* e *Imperfecto* também não atingiu os objetivos de acerrar-se às necessidades do curso. A tarefa sugerida pelo professor consistiu apenas em um exercício estrutural, em que os alunos deveriam completar os espaços com um dos tempos verbais apontados, conforme fosse conveniente, ou seja, de acordo com o sentido dos enunciados. Porém, novamente salientamos que o livro adotado propunha o desenvolvimento de uma prática pertinente ao mundo do trabalho, neste caso, “*presentarse a un puesto de trabajo*”, isto é, ao ser selecionado para realizar uma entrevista de emprego, por exemplo, é comum e necessário que se pergunte sobre a formação acadêmica e experiência profissional na área. Para tanto, ao organizar seu discurso, o aluno elencaria algumas questões/situações atinentes ao tema, conforme exemplificado no LD “*después de la universidad **escribió** la tesis doctoral...*” ou “*las clases en la universidad **terminaban** muy tarde...*” (grifos nossos). No entanto, essa atividade não foi desenvolvida com os alunos na aula que acompanhamos. Nota-se, uma vez mais, que o foco se instaura não no assunto em si, como nesse caso em que se abordou um tema gramatical, mas de que maneira esse tema se vincula ao curso, à profissão.

Diante do exposto, notamos que a lacuna em relação ao Elfe na formação desses docentes como salientado por todos nas entrevistas dificulta muito a organização e desenvolvimento das disciplinas de espanhol ministradas nos cursos de tecnologia selecionados para esta pesquisa. Como lhes falta conhecimento teórico (e prático) sobre o tema, o que se tem são, por assim dizer, tentativas de aproximação ao que imaginam ser uma aula de LinFE. No entanto, na maioria das vezes, conforme acompanhamos, essas tentativas, infelizmente, foram frustradas.

4.1.4 A prática docente na F4

Nessa unidade escolhemos o curso de *Gestão de Recursos Humanos*, no período matutino. Destacamos, a princípio, que assim como fizemos com todos os outros docentes e demais colaboradores envolvidos em nossa pesquisa, sempre entramos em contato por *e-mail* e/ou telefone para agendar encontros. Entretanto, ao chegarmos na referida instituição recebemos a informação de que o docente havia acompanhado seus alunos a uma exposição de arte, segundo já mencionamos. Por esse motivo, não pudemos assistir a nenhuma de suas aulas (vide Quadro 6) nem realizar a entrevista pessoalmente. Ainda assim, entramos em contato outra vez com o professor para que comentasse conosco sobre essa tarefa externa realizada com os estudantes, além de nos encaminhar os planos de ensino de suas aulas. O PE foi solícito e nos remeteu – por *e-mail* – uma descrição da atividade e seus propósitos e, na sequência, os planos de aula.

O professor explicou ser uma proposta de prática prevista na organização de suas aulas, conforme se pôde constatar pelo plano de aula de suas disciplinas (Espanhol I e II). Esclareceu que consistiu na visita à exposição “*Frida Khalo: conexões entre mulheres surrealistas no México*”, realizada pelo Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. O grupo conseguiu, segundo relato do docente, uma visita monitorada e, na sequência, uma oficina sobre o tema, na qual lhes foi ensinado a confeccionar dobraduras e recortes com papel de seda para produzirem bandeiras e máscaras, como são comuns nas comemorações mexicanas. Ademais, o PE nos encaminhou uma foto na qual aparecem os alunos com as máscaras por eles criadas. O tempo total de permanência na exposição foi de 2h30min. De acordo com o que nos relatou o professor, houve um preparo prévio com os estudantes, conforme segue:

Previamente havíamos disponibilizado o filme da *Frida Khalo* para um primeiro contato com a artista. Depois, dentro dos trabalhos que os alunos apresentarão no segundo semestre, alguns grupos farão trabalhos sobre o tema. Um será sobre o surrealismo mexicano e o outro sobre a vida e obra da mexicana. Conhecer as obras de Frida e das demais 14 expositoras de diversas nacionalidades foi uma viagem enriquecida pelo conhecimento dos monitores. Muito bem preparados, estavam ali para permitir uma primeira descoberta virgem e para responder às perguntas que lhe foram feitas. Com profundidade e leveza captaram a atenção e abriram janelas de interpretação àquelas pinturas e fotos impressionantes.

Sobre a pertinência desse momento aos alunos comentou: “acredito que foi uma aula inédita para muitos dos alunos que não conheciam o Instituto e para aquisição da cultura espanhola [*sic*]¹⁶²”.

Em relação ao plano de aula, observamos sua organização, os materiais didáticos utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem. Sobre os materiais, declarou adotar o livro **Socios 1** (GONZÁLEZ et al., 2007), o mesmo utilizado pelo PC, mas como os semestres de oferecimento da disciplina de Espanhol e a carga horária são menores do que aquela já vista no curso de *Secretariado*, o referido docente distribui as unidades da seguinte maneira:

Quadro 17 – Distribuição das unidades dos livros didáticos adotados na F4

Livros	Espanhol	Espanhol
	I	II
<i>Socios I</i>	01 a 04	05 a 08

Fonte: elaborado pela autora da tese

Lembramos que o referido LD está composto por 12 unidades sendo que o docente PE seleciona, a seu critério, as unidades mais pertinentes e factíveis considerando a carga horária semanal destinada a cada uma das disciplinas de língua espanhola. Sobre utilizar outros materiais didáticos, não fomos informados, nem por *e-mail* e nem na entrevista, a qual também não foi realizada pessoalmente devido a essa prática externa.

Pelos relatos do docente sobre a visita à exposição de Frida Khalo depreendemos que embora esse passeio estivesse previsto no plano de aula, ele não apresentou detalhes sobre como e por que ele aconteceria e tampouco foram estabelecidos vínculos com o curso de *Gestão de Recursos Humanos*. Desse modo, também neste caso constata-se um distanciamento daquilo que é esperado das aulas para fins específicos.

A título de sugestão, uma possibilidade de tarefa a ser desenvolvida com os alunos nesse ambiente artístico-cultural e atinente ao curso em que estão matriculados, seria empreender discussões sobre o funcionamento da gerência de recursos humanos de um

¹⁶² Inferimos que houve um lapso do professor no momento de redigir seu comentário, pois, como se sabe, tanto a artista quanto seu trabalho vinculam-se à cultura mexicana e não à espanhola. Ademais, ao se reportar às atividades que seriam desenvolvidas, ele explicitou tratar-se de aspectos culturais do México, como se observa na citação anterior.

instituto/museu no Brasil e no México, por exemplo, tendo em vista que a temática foi relacionada a esse país. Como, entre outras atribuições, a área de recursos humanos desses estabelecimentos é responsável pelas contratações dos funcionários e pela sua remuneração, pelos planos de carreira, formação e treinamento, abordar o assunto aproximaria a atividade à área de formação dos alunos.

Assim, não se trata de abolir uma atividade porque envolve aspectos artístico-culturais, como o filme exibido pelo PC ou a visita ao museu, mas de programá-la considerando os aspectos direcionadores do curso tecnológico com o qual se trabalha. Isso contribui, sobremaneira, para que os alunos se envolvam, pois estarão claros os objetivos a serem atingidos relacionados ao seu futuro universo laboral.

4.1.5 A prática docente na F5

Gestão de Turismo foi o curso escolhido nessa unidade, cuja carga horária de espanhol também é bastante significativa, conforme já expusemos: 240 horas no total. Acompanhamos o docente durante três dias, sempre no período vespertino e a entrevista foi realizada no último dia de nosso encontro. Faz-se necessário salientar que o professor nos recebeu muito bem e nos deixou à vontade para requerer-lhe todos os materiais atinentes às aulas e que fossem importantes para a pesquisa. Dessa forma, não foi preciso pedir-lhe os planos de ensino, por exemplo, porque prontamente eles nos foram enviados.

As disciplinas cujas aulas assistimos foram:

Quadro 18 – Disciplinas de Espanhol no Curso da F5

Curso	Disciplinas	Carga horária semanal	Carga horária semestral
1. Gestão de Turismo	Espanhol I	2	40 horas
	Espanhol II	2	40 horas
	Espanhol III	2	40 horas
	Espanhol IV	2	40 horas
	Espanhol V	2	40 horas
	Espanhol VI	2	40 horas

Fonte: elaborado pela autora da tese

Destacamos que nas aulas de Espanhol I, II, III e VI aconteceram aplicações de provas finais do semestre. Assim, descrevemos apenas aquelas em que o procedimento avaliativo não ocorreu, ou seja, nas de Espanhol IV e V.

Em relação à primeira disciplina mencionada (Espanhol IV), o tema abordado foi “*Comidas de España por regiones*”, prevista no plano de curso. Para o desenvolvimento de tal assunto, o professor selecionou um texto do livro adotado – **Bienvenidos 2** – (GODED; VARELA, 2006) para leitura e mostrou aos alunos o mapa da Espanha e suas regiões. Para complementar, lhes foi exibido um vídeo que ensinava como fazer “*ajo blanco, escalivada, michirones y caldo gallego*”¹⁶³. A ideia era que os estudantes pudessem fazer comparações entre as receitas. Isso posto, a tarefa era escolher um prato típico de cada região brasileira e explicar, oralmente, como eram preparados.

No tocante à segunda (Espanhol V), o tema abordado e que estava em consonância com o plano de ensino da disciplina foi “*La dieta mediterránea*”. O docente iniciou a aula exibindo um vídeo da *TVE – Televisión Española* sobre o assunto. Depois disso, pediu aos alunos para que lhe contassem – em espanhol – o que haviam entendido do vídeo. Todos participaram e, destacamos, falam muito bem o idioma. Na sequência, tiveram de anotar no caderno o que o médico, em especial, comentava no programa de televisão. Por último, ainda sobre o mesmo assunto, os estudantes se juntaram em duplas e realizaram um trabalho sobre as comidas relacionado à dieta mediterrânea, mas no tocante apenas aos alimentos considerados proibidos e aos recomendados, conforme sugeria o livro. A correção foi feita em sala, oralmente. A aula se encerrou com um exercício de áudio que consistia em um diálogo entre um médico e um paciente e uma breve discussão sobre comidas de avião.

No concernente às avaliações, o PF comentou aplicar duas provas, denominadas P1 e P2, que envolvem compreensão escrita (gramática) e auditiva, além de outra em que trabalha a expressão oral.

De acordo com o que pudemos observar sobre sua atuação, notamos que o docente apresenta pleno domínio do conteúdo abordado e sempre ministra suas aulas em espanhol.

¹⁶³ *Ajo blanco*: é uma sopa fria cujos ingredientes são, geralmente alho, água, azeite, sal, pão e amêndoa moída. *Escalivada*: basicamente são vegetais assados, como alho, cebola, tomate, berinjela e pimentão, regados com bastante azeite de oliva. *Michirones*: uma espécie de cozido – favas secas e presunto cru, toucinho defumado, especiarias e pimenta, muito saboreado como aperitivo. *Caldo gallego*: tipo de sopa preparada com pedaços de chouriço, carne de boi, porco, alho, cebola, feijão branco, batatas, couve/repolho, especiarias, sal e pimenta.

Além disso, quanto à organização de seu plano de aula, ele também o estrutura por temas, o que facilita a seleção das atividades/tarefas pertinentes à área do curso.

Consoante observamos, tanto na aula de Espanhol IV quanto na de Espanhol V os temas foram afins: a gastronomia. Vale destacar que, novamente, o entrave não reside no assunto selecionado, mas nas atividades com ele desenvolvidas. Assim, ainda que a aula estivesse em consonância com o plano de curso apresentado e o tópico previsto no LD adotado, não notamos nem harmonia, nem constância “élfica”, ou seja, nenhum direcionamento ao curso de *Gestão de Turismo*.

Há documentos que tratam de delinear algumas características dessa profissão. A matriz curricular, por exemplo, prevê uma disciplina intitulada *Gastronomia e o Turismo*, oferecida no 5º semestre do curso. Apesar disso, ainda que se pudesse trabalhar interdisciplinarmente com o Espanhol, não foi o caso das aulas assistidas. Outro documento que explicita essas atribuições do profissional é o **Guia das Profissões Tecnológicas** (SÃO PAULO, 2016). Entre elas, destaca-se na seção “o que o aluno estuda”, dentre os vários itens, o estudo da *gastronomia*, fazendo referência à disciplina ora mencionada. Por último, há a **Classificação Brasileira de Ocupações** (SÃO PAULO, 2016c), que trata de identificar as ocupações do mercado de trabalho e delimitar os campos de atuação dos profissionais. Dessa forma, no tocante ao gestor de turismo, ressalta-se que uma das funções que esse profissional pode exercer é gerenciar e promover produtos e serviços em empresas de turismo, hospedagem e **alimentação** (grifo nosso).

Isso posto, o viés específico que poderia ter sido evidenciado nessas aulas seria concernente ao que dimensiona o último documento citado (**CBO**). Dessa forma, além de os alunos conhecerem a variedade de alimentos e de cardápios da culinária mediterrânea, o professor poderia haver proposto alguma atividade em que esse gerenciamento de um produto ou serviço ficasse em evidência, permitindo aos estudantes vislumbrarem aquele conteúdo alimentício relacionado à área de atuação do curso em que estão matriculados.

Diante disso, novamente repete-se o ponto crucial e que vimos discutindo ao longo deste Capítulo: a contextualização dos temas abordados à futura profissão dos estudantes, o que, como evidenciamos, pouco se constatou.

4.1.6 A prática docente na F6

A última unidade selecionada foi a F6 e o curso escolhido para nossa investigação foi o de *Gestão de Turismo*, que contempla seis semestres de oferecimento de espanhol. Destacamos que, para este trabalho, acompanhamos as aulas das disciplinas que seguem:

Quadro 19 – Disciplinas de Espanhol no Curso da F6

Curso	Disciplinas	Carga horária semanal	Carga horária semestral
1. Gestão de Turismo	Espanhol I	2	40 horas
	Espanhol II	2	40 horas
	Espanhol III	2	40 horas

Fonte: elaborado pela autora da tese

No dia em que visitamos a unidade acontecia um evento do curso e, por esse motivo, os alunos matriculados nas disciplinas de Espanhol I e III estavam envolvidos com ele. Dessa forma, acompanhamos apenas as aulas de Espanhol II em que eles apresentaram trabalhos sobre “*Curiosidades de Brasil*”. O objetivo dessa tarefa, segundo o próprio docente, foi o estudo dos verbos nos pretéritos *imperfecto* e *indefinido*. Dentre os tópicos tratados encontravam-se, entre outros: “*El árbol más antiguo*”, “*Primer partido de fútbol*”, “*Primer vuelo*”, “*El encuentro de las aguas*”.

Como não tivemos acesso ao plano de ensino da referida disciplina, não pudemos observar se essa atividade havia sido programada e vinculada a algum tema pertinente à área de formação dos alunos. Apenas por *e-mail* o docente nos informou que adota o livro **Socios 1** ((GONZÁLEZ et al., 2007) e outros que arrolou em uma lista¹⁶⁴. Entretanto, não sabemos de que forma os utiliza em suas aulas. Da mesma maneira, as informações sobre avaliação nos foram encaminhadas pelo PG nesse mesmo correio eletrônico, no qual somente mencionou aplicar duas provas (P1 e P2), além de propor diversos trabalhos

¹⁶⁴ Dentre os materiais utilizados o docente elencou os seguintes: AGUIRRE, B. **El español por profesiones 1**: la empresa. Madrid: SGEL, 1998; BONELL, P. et al. **Negocio a la vista**. Nivel A2. Madrid: Edinumen, 2004; MORENO, C.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007; LAUTERBOM, W. **La comunicación informal en los negocios**. Madrid: Arco Libros, 2002; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN, F.; RODRIGO, C; VERDÍA, E. **Socios 1**: curso de español orientado al mundo del trabajo. Madrid: Difusión, 2007.

escritos e orais. No entanto, não nos foi apontado nenhum outro detalhe a respeito desses momentos avaliativos.

Destarte, como obtivemos poucos dados desse colaborador, não foi possível mensurar se suas aulas apresentaram uma harmonia “élfica”, segundo nossos objetivos de pesquisa. Apenas pudemos inferir, pela atividade oral que acompanhamos, que o tema abordado não se relacionou de maneira contextualizada com o curso em questão: *Gestão de Turismo*, uma vez que o vocábulo “curiosidades” pode remeter, por exemplo, a questões de pouca importância. Como vimos salientando sobre a pertinência da contextualização das aulas às áreas de atuação do curso tecnológico, uma possibilidade de atividade a ser desenvolvida, nesse caso, seria o professor propor aos alunos um enfoque nos pontos turísticos e que os relacionassem com a história e com a cultura de um país hispano falante, contrastando-os com a nossa história e cultura. Além disso, seria conveniente sugerir-lhes uma discussão sobre a importância do lugar, por seus monumentos, personagens, arquitetura, museus, paisagem entre outros pontos relevantes.

Depois de havermos delineado todas as aulas assistidas, discorremos, na sequência, sobre as análises, discussões e reflexões acerca do contexto pesquisado. Para tanto retomamos alguns dos objetivos de nossa pesquisa, quais sejam:

- Investigar se uma dada situação concreta apresenta, nas materialidades em que é flagrada, uma constância ou harmonia “élfica”.
- Identificar os métodos e as técnicas de ensino utilizados nas aulas, bem como a perspectiva de abordagem que os fundamenta.

Conforme delineado no Capítulo 2, para que se pratique o ensino de uma língua para fins específicos, antes de tudo é necessário colocar-se em uma perspectiva de abordagem, isto é, o trabalho deve pautar-se, como salienta Almeida Filho (2014), ou em um princípio gramatical-sistêmico ou em uma lógica comunicacional-interativa. Isso posto

[...] partimos para planejar o curso na sua base, estabelecendo direitos, objetivos e condições de trabalho (aprendendo e ensinando). Depois, seguimos em busca de material didático adequado e com ele ativamos um método, as práticas de ensinar e aprender a nova língua. Por fim, avaliamos as proposições, o conteúdo e as ações reflexivas dos agentes registradas no plano de curso e avaliamos o progresso dos aprendentes. A fase de planejamento é, portanto, basilar e é ela que define o rumo das ações que transcorrerão depois no método instrumental (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 1)¹⁶⁵.

Remetendo-nos às aulas assistidas, somente o PC, o PD e o PF mostraram terem considerado algumas dessas etapas na organização de sua disciplina. Os três docentes posicionam-se em uma perspectiva de abordagem comunicacional-interativa, ou seja, centrada no sentido em construção na/da língua-alvo¹⁶⁶. Entretanto, ao organizar os temas e os conteúdos a serem desenvolvidos, infelizmente, nem sempre os professores os correlacionaram com o curso tecnológico em que as aulas estavam sendo ministradas, pois notamos dois momentos dissonantes: plano de aula *versus* prática. Isso significa que, ainda que esses docentes tenham delimitado temas para suas aulas, nem todos eles foram bem aproveitados no sentido de proporem atividades atinentes às profissões em questão.

Em relação aos métodos de ensino, verificamos que a seleção foi feita de acordo com a concepção de cada docente sobre o que é ensinar e o que é aprender. Por isso, salientamos que, nem sempre, se configuram em escolhas propriamente ditas, já que “muitas vezes é o que pressentimos ser útil ou adequado fazer, é uma memória de ter visto fazerem assim em nossa vida escolar ou universitária” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 69) é o que guia muitas ações docentes.

Em consonância ao posicionamento do referido autor, com o qual concordamos, acrescentamos, ainda, que não há um método considerado ideal, perfeito. Aquele que julgamos mais pertinente sempre é o que melhor se adaptar a um contexto determinado de ensino e de aprendizagem, ou seja, todos eles, invariavelmente, têm seu valor (PRABHU, 1990). Entretanto, tratando-se de um contexto de Elfe, evidencia-se que não há um registro de uma metodologia em especial, uma vez que há cursos que destacam a abordagem comunicativa, ao mesmo tempo em que outros se valem da metodologia baseada em tarefas e há, ainda, aqueles que preconizam as estratégias de leitura. Aguirre Beltrán (1998, p. 16) salienta que “a metodologia para esse campo de ensino está

¹⁶⁵ Disponível em: < <http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-Elfe>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

¹⁶⁶ **Glossário do Projeto Glossa**. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>.

determinada pelas características de cada situação docente-discente. Situações cada vez mais complexas e multidisciplinares, cuja variedade de fatores e fins impede que se estabeleça uma única metodologia”¹⁶⁷.

Como o foco é a língua em uso, a finalidade é o ensino comunicativo da LE em situações específicas, isto é, para que o aluno possa valer-se do idioma nesses contextos estreitamente vinculados a um contexto profissional determinado. Dessa forma, esse ensino centrado na competência comunicativa implica “o domínio das subcompetências (gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica e sociocultural)” (AGUIRRE BELTRÁN, 1998, p. 18)¹⁶⁸, associadas ao contexto em que a LE será exigida profissionalmente.

Vale destacar que ao elaborar um curso, seja para LinFE, seja para fins gerais, o professor deve(ria) seguir algumas etapas importantes:

Etapas A

Definir:

- 1) o nível de conhecimento linguístico dos alunos
- 2) a faixa etária dos estudantes
- 3) a carga horária do curso
- 4) o número de alunos por sala

Etapas B

- 5) realizar uma análise de necessidades
- 6) determinar os objetivos
- 7) selecionar os conteúdos
- 8) estabelecer a metodologia
- 9) definir os métodos e as técnicas
- 10) escolher os materiais didáticos
- 11) explicitar as formas de avaliação

A respeito dessa organização, Ramos (2004, p. 9) destaca que tais etapas devem se estruturar de maneira que permitam aos estudantes desempenhar “tarefas linguísticas

¹⁶⁷ Tradução livre nossa. No original: “[...] la metodología de este campo de enseñanza está determinada por las características de cada situación docente-discente. Situaciones cada vez más complejas y multidisciplinares, cuya variedad de factores y fines impide establecer una única metodología”.

¹⁶⁸ Tradução livre nossa. No original: “[...] el dominio de las subcompetencias (gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica y sociocultural)”.

específicas em contextos de atuação específicos”. Entendemos, portanto, que PC, PD e PF, ao proporem atividades aos seus alunos, nem sempre consideraram as áreas de atuação dos alunos, não promovendo oportunidades de interação contextualizada.

Destacamos que ao pensar em um curso especialmente de LinFE, o docente não pode esquecer-se de um princípio fundamental e proposto por Hutchinson e Waters (1987): O aluno ou grupo de alunos precisa aprender uma LE para quê? Ou melhor, para qual fim/objetivo? Ter em mente a consciência dessa necessidade é primordial para que um curso de LinFE seja desenhado de acordo com os propósitos específicos dos estudantes. Dessa forma, retoma-se o item 5, da Etapa B, anteriormente mencionada, sobre a importância da realização de uma análise de necessidades, que se configura como ponto de partida desse processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

No entanto, esses momentos de AN não deveriam acontecer unicamente no início de um curso, mas sim deveriam ser um processo contínuo, uma vez que antes de começarem as aulas as necessidades apresentadas pelos aprendizes são de uma determinada natureza, são específicas daquele momento. Por isso mesmo, elas devem sempre ser revistas ao longo do processo para que possam ser ajustadas, melhoradas e entendidas como parte do ensino e da aprendizagem (VIAN Jr., 2002). Essas necessidades, reiteramos, devem sempre estar atreladas à futura profissão dos estudantes, afinal elas existem não em função do que os alunos pretendem/querem aprender, mas de acordo com o que as situações de trabalho requeridas naquela área específica exigem.

Conforme já discutido no Capítulo 2, a análise de necessidades pode e deve ser realizada para todos os tipos de cursos, pois dessa forma os objetivos serão traçados de maneira mais pontual e eficaz. Sobre isso, Anthony (1997) salientou que os cursos de línguas, tanto para fins gerais quanto para fins específicos, são altamente inter-relacionados, ainda que algumas nuances em seus aspectos sejam observadas. O mesmo autor ressalta, por exemplo, que o trabalho com as quatro habilidades linguísticas são características atinentes aos primeiros, pois nos segundos a escolha das habilidades dependerá dos objetivos de cada grupo de estudantes, em relação à sua futura área de atuação.

Diante do exposto, afirmamos que a IES pesquisada é um contexto de ensino de línguas para fins específicos e requer de seus docentes de LEs novos olhares sob essa realidade que se apresenta. O professor assume, dessa forma, novos papéis nessa interação, seja de pesquisador, de avaliador ou elaborador de materiais ou de *designer* de cursos. Para isso, o trabalho também deve ser colaborativo entre todos os envolvidos –

docentes, coordenadores, diretores, profissionais, alunos – a fim de garantir o sucesso do cumprimento dos propósitos pré-estabelecidos (RAMOS, 2001).

Conforme vimos delineando, as palavras que regem todo esse cenário pesquisado são: *contexto* e *contextualizar*. Assim, ao trabalhar com o tema, por exemplo, da “*agência de matrimônio*” em um curso de *Eventos*, em princípio pode não parecer pertinente. No entanto, ao atrelá-lo à possibilidade de essa agência oferecer outros serviços como o cerimonial de um casamento, destaca-se o universo desse curso e ações que, na prática, configuram-se reais e concernentes à área de formação dos estudantes.

Destarte, é importante salientar que o ensino de línguas em contextos tecnológicos requer que se reconheça a condição de Elfe para que a materialidade do ensino (e da aprendizagem) seja adequada e isso requer formação também adequada e apropriada.

Considerando, dessa forma, todo esse panorama que envolve o ensino de LinFE, principalmente no tocante à lacuna – por nós constatada – na formação dos profissionais que atuam nesses âmbitos, apresentamos, a seguir, um modelo “de definição de cenários para geração de planos de cursos e materiais para o componente de língua para fins específicos”, desenvolvido por Almeida Filho (2016, p. 13), com o propósito de auxiliar tanto os docentes em formação quanto aqueles que já concluíram seus estudos. Vale destacar que nossa intenção é sugerir um norte, um apoio aos professores de LEs que ainda não tiveram a oportunidade de se atualizar no concernente a este campo de estudo: ensinar línguas com propósitos específicos. De acordo com Almeida Filho (2016, p.14), as categorias

[...] são dadas por cenários distintos de uso previstos como relevantes pelo planejador [...] dirigido a estudantes da grande área da Linguagem que almejam uma carreira docente nas línguas, professores de línguas e formadores de professores nas universidades e centros de língua e cultura (2016, p. 14).

Quadro 20 – Definição dos cenários de usos da língua-alvo pelo professor de língua numa perspectiva Elfe

Uso profissional da L-alvo fora da sala de aula	Uso da L-alvo para comunicação com aprendizes nas salas e ao seu redor	Uso da L-alvo no crescimento pessoal na carreira (fora das salas)
--	---	---

Fonte: Almeida Filho (2016, p. 14)

Quadro 21 – Usos da L-alvo em cenários externos

Uso da L-alvo para comunicação fora da sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> • Participar em encontros e seminários na L-alvo para comunicação com outros falantes da língua • Apresentar caso ou situação numa reunião de trabalho • Comunicar-se com colegas de profissão de outros países • Cumprimentar e interagir brevemente com outros falantes da língua • Dar e receber instruções (sequência ou passos) • Organizar atividades • Dar retorno (feedback) • Enviar mensagens por mídia eletrônica • Escrever um roteiro de ações aprendidas no curso • Redigir súmulas e roteiros • Ler textos na esfera profissional

Fonte: Almeida Filho (2016, p. 14)

Quadro 22 – Usos da L-alvo em cenários externos para avanço profissional

Uso da L-alvo para crescimento pessoal na carreira (fora das salas)
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição de material formador ou com potencial de aproveitamento no curso • Resumos de pontos ou ações • Escrita de notas ou mensagens • Interpretação de quadros, diagramas ou infográficos • Planejamento e apresentação de um trabalho ou comunicação (texto e projeção de slides ou volantes escritos para apoiar apresentações) • Participação oral em conferências e cursos

Fonte: Almeida Filho (2016, p. 14-15)

Quadro 23 – Usos da L-alvo em sala

Uso da L-alvo para comunicação com aprendizes (nas salas, no laboratório, em visitas guiadas)
<ul style="list-style-type: none"> • Participar em aulas na L-alvo para comunicação com os aprendentes • Apresentar caso ou situação ocorridos ou ficcionais • Comunicar-se com os colegas ou visitantes na própria sala • Cumprimentar e interagir brevemente com alunos ou outros falantes • Dar e receber instruções (sequências ou passos) • Organizar atividades • Dar retorno (feedback) • Enviar mensagens por meio eletrônico • Escrever roteiro de ações no curso • Organizar interação prolongada numa sequência de atividades no decorrer da aula

Fonte: Almeida Filho (2016, p. 15)

Observando os quadros anteriores, notamos que o autor compilou ocorrências de usos da língua-alvo tanto no universo profissional quanto no acadêmico. Além disso, é evidente que as situações comunicativas sugeridas não se referem a nenhuma profissão em especial, mas procuram pontuar as conjunturas em que profissionais de quaisquer áreas, invariavelmente, deparar-se-ão em seu campo de atuação.

Conforme mencionamos, o objetivo não é esgotar todas as possibilidades de uso de uma língua nos diversos contextos laborais e acadêmicos existentes, mas trazer à tona um paradigma inicial, o qual poderá servir como consulta e/ou apoio para os docentes que já ministram aulas de LinFE e para aqueles que ainda o farão. É importante ressaltar que esses modelos não dispensam o aperfeiçoamento docente nessa área de estudo, cuja lacuna na formação é evidente.

Destarte, recomendamos fortemente que os professores de LEs sempre busquem atualizar-se, pois, dadas as especificidades de cada área, é imprescindível que a preparação para o exercício do magistério em Elfe seja constante.

Para que o docente vislumbre esse amplo universo de ensinar um idioma, é conveniente que em sua formação inicial

[...] o formador proporcione subsídios teóricos amplos e variados sobre as diferentes propostas metodológicas e que incentive as discussões entre os alunos, futuros professores, por exemplo, acerca das vantagens e desvantagens de cada proposta, das contribuições que cada uma tem a oferecer nos dias atuais, quais princípios teóricos e práticos subjazem em cada caso. (ERES FERNÁNDEZ, 2013, p. 136).

Assim, segundo a autora mencionada (2013, p. 136)

[...] é fundamental oferecer aos futuros professores informação de qualidade e em quantidade e, ao mesmo tempo, auxiliá-los no desenvolvimento de suas análises e reflexões para que sejam capazes de posicionar-se criticamente a respeito das várias possibilidades teórico-práticas existentes.

Esperamos, desta forma, que as discussões e reflexões propostas nesta investigação, sobre o ensino de línguas para fins específicos e a lacuna existente na formação do professor de LE que atua nesse ambiente, gerem um espaço para um novo olhar sobre a formação desse profissional, cujas oportunidades de trabalho no tocante ao Elfe crescem consideravelmente no Brasil, tanto no âmbito das escolas técnicas de nível médio quanto no do ensino superior tecnológico nas esferas estadual e federal.

Na próxima seção, que compreende as considerações finais deste trabalho investigativo, retomamos nossa questão inicial sobre a lacuna na formação dos docentes de LEs influenciar (ou dificultar) sua prática no que tange ao Elfe e delineamos algumas sugestões de aperfeiçoamento profissional para os docentes de língua estrangeira, com vistas à melhoria da qualidade da formação e, conseqüentemente, do ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delimitarmos como tema de nossa tese a formação e a prática dos professores de espanhol vinculados ao ensino superior tecnológico de uma instituição pública do estado de São Paulo, tínhamos consciência de que poderíamos enfrentar alguns percalços. O primeiro deles seria obter permissão da superintendência da IES selecionada para nossa atuação nas unidades em que desejássemos coletar informações. Outra eventual dificuldade seria lograr a anuência para a participação voluntária de todos os colaboradores necessários para a efetivação da investigação: os diretores das faculdades escolhidas, os coordenadores dos cursos de graduação tecnológica selecionados e os professores de espanhol atuantes nesse contexto de ensino. Contrariamente ao que receávamos, o acesso às dependências dos estabelecimentos e às pessoas envolvidas foi imediato e, da mesma forma, obtivemos tanto a autorização da superintendência quanto dos demais participantes, os quais foram – sem exceção – muito receptivos conosco e contribuíram, sobremaneira, para a realização deste trabalho investigativo.

Conforme mencionamos no texto introdutório, a IES apontada passou por um processo de reestruturação curricular de forma geral e, em especial, na área de línguas estrangeiras. Essa reformulação resultou em mudanças significativas na perspectiva do ensino de espanhol e de inglês – idiomas oferecidos nas grades curriculares de grande parte dos cursos de tecnologia de suas unidades – que antes destacava a leitura e a interpretação de textos e passou a focalizar a comunicação oral e escrita. Esse novo cenário levou os docentes de LEs a repensar os objetivos desse ensino nos cursos de tecnologia em que atuavam. Com isso surgiu a necessidade de traçar percursos metodológicos que propiciassem implementar as mudanças necessárias para que o foco do processo incidisse no ensino de línguas com fins específicos, área ainda pouco conhecida pela maioria dos professores da instituição. Diante desses novos caminhos, os docentes teriam de reorganizar seus planos de curso no tocante, não somente aos temas e conteúdos a serem abordados, mas também aos materiais didáticos, pois deveriam atender aos novos propósitos dos cursos.

Essas modificações no paradigma metodológico nos impulsionaram – posto que exercemos nossa atividade nesse contexto de ensino – a iniciar nossas reflexões acerca da formação dos professores de espanhol da referida instituição em relação ao ensino de línguas com objetivos específicos, uma vez que havíamos constatado uma lacuna em nossa formação nessa área de estudos.

Diante desse novo quadro que se nos apresentava e com o intuito de aperfeiçoar tanto a nossa formação quanto a nossa atuação profissional, buscamos responder à questão norteadora deste trabalho:

- a lacuna na formação dos docentes de LE influencia (ou dificulta) sua prática no que tange ao ensino de línguas para fins específicos?

Essa pergunta atrelava-se à hipótese de que a escassez de discussões e de disciplinas nos cursos de Licenciatura em *Letras* assim como a carência no oferecimento de linhas de pesquisa que contemplem temas atinentes ao Elfe nos programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) no Brasil contribuem para o surgimento e consolidação dessa lacuna na formação dos docentes de LEs que atuam em tais contextos de ensino.

Com o propósito de desvendar esse cenário e, assim, verificar a veracidade de nossa hipótese ou, ao contrário, dispor de elementos para refutá-la, propusemo-nos a entrevistar os docentes de espanhol da IES pesquisada a fim de conhecermos sua formação inicial e continuada para determinar a influência (ou dificuldade) dessa preparação sobre sua prática docente. Além disso, acompanhamos algumas de suas aulas ministradas nos cursos superiores de tecnologia selecionados para investigar se uma dada situação concreta apresentava, nas materialidades flagradas, uma constância ou harmonia “élfica” e em qual perspectiva de abordagem se fundamentavam, tendo em vista que, conseqüentemente, esta incidiria nas escolhas dos métodos e técnicas de ensino utilizados em suas aulas. Também figurava entre nossos objetivos oferecer sugestões de aperfeiçoamento profissional com vistas à melhoria da qualidade da formação docente e, portanto, do ensino e aprendizagem de espanhol para fins específicos.

Para compreender os avanços do ensino de espanhol no nosso país desde o século XIX até o momento atual delineamos, no Capítulo 1 – O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva diacrônica – a sua trajetória e ressaltamos os momentos em que a referida disciplina esteve tanto presente, quanto ausente dos currículos das escolas brasileiras. Concomitante, destacamos diversas ações que contribuíram para a permanência do referido idioma nos programas da Educação Básica, quais sejam, o aporte de alguns documentos legais que certificaram essa inclusão e, principalmente, as diferentes iniciativas em prol dessa língua. Conhecer essas ações, evidenciadas por meio de uma perspectiva diacrônica, nos leva, segundo Almeida Filho (2003), a refletir e

perceber um pouco mais claramente a evolução da nossa profissão: a de professores de LE.

Assumir a tarefa de ensinar idiomas requer estar preparado para atuar em diversos segmentos de ensino, seja o fundamental, o médio, o superior ou, até mesmo, aqueles que não estão mencionados na legislação, mas que merecem discussão e reflexão, como os denominados cursos livres, em empresas, aulas particulares etc.

Eres Fernández (2008, p. 280) destaca, de maneira bastante clara, a responsabilidade de cada um desses segmentos. A autora evidencia que por ser

[...] uma atribuição intrínseca dos cursos de graduação, a formação inicial deve ser cuidadosamente planejada e realizada. Tanto as disciplinas vinculadas ao Bacharelado (língua, literaturas, lingüística, estudos literários etc., etc.) quanto aquelas relacionadas à Licenciatura (Didática Geral, Psicologia, Introdução aos Estudos da Educação, Estrutura e Funcionamento das Escolas de Ensino Fundamental e Médio, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e estágios supervisionados) devem articular-se de maneira que o futuro professor conclua seu curso com uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e ao seu ensino.

No que tange especificamente à disciplina Metodologia (ou Prática) do Ensino de Espanhol, é fundamental que os programas incluam discussões relacionadas às concepções de língua e de seu ensino, às teorias de aquisição e aprendizagem de idiomas, aos métodos e enfoques de ensino de línguas, à correção de erros e avaliação da aprendizagem, às competências e habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, às técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem, à vinculação efetiva dos aspectos culturais ao ensino da língua estrangeira, entre outras, e que todos os segmentos – inclusive aqueles não previstos nos textos legais – sejam alvo de reflexões entre os futuros professores. [...]

Paralelamente, os docentes dos cursos superiores também precisam estar atentos às novas exigências do mercado educacional e devem acompanhar os avanços, teóricos, práticos e tecnológicos. E para isso, só vejo um caminho: o estudo constante, a realização de pesquisas e o aperfeiçoamento.

Consoante observamos, buscar uma formação de qualidade e que proporcione ao professor uma visão ampla de questões atinentes ao ensino de uma LE, além de acompanhar o progresso da área e as exigências do mercado educacional é de fundamental importância. Porém, constatamos – por meio da pesquisa que realizamos – que há muitas “pedras nesse caminho” que ainda requerem lapidação. Referimo-nos, em especial, ao tema que nos impulsionou a desenvolver esta investigação e que incide no preparo do professor de espanhol que atua (ou pretende atuar) no ensino superior tecnológico, cujo contexto revela a necessidade de se ensinar línguas com fins específicos.

O arcabouço teórico delineado no Capítulo 2 – Línguas para fins específicos: perspectivas teóricas – buscou, perscrutar o universo élfico, pois ao pensar nesse ensino o docente deve considerar questões importantes como, por exemplo, o fato de as atividades desenvolvidas com os alunos vincularem-se ao seu futuro campo de atuação, o que requer a realização de uma análise de necessidades para poder mensurar, por exemplo, as situações de uso da língua-alvo. Esse percurso investigativo configurou-se pertinente, uma vez que os docentes que pretendem se enveredar no referido contexto precisam compreender suas características e conhecer as teorias atreladas ao campo de estudo em questão que, segundo verificamos, ainda representa uma novidade para muitos profissionais da área. Nesse sentido, as considerações, reflexões e resenhas referentes ao ensino de línguas com fins específicos apresentadas nesse segundo Capítulo mostram-se, a nosso ver, como uma contribuição para os professores em formação e para aqueles que já atuam na área.

Embora tal aporte teórico fosse fundamental para que se pudesse vislumbrar os caminhos a seguir ao ensinar uma LE com um fim específico, também era essencial comprovar, presencialmente, se nossa hipótese inicial, bem como os objetivos arrolados constituíam a realidade pesquisada. Com esse fim, detivemo-nos – no Capítulo 3 – Um olhar sobre uma realidade em formação – na descrição e discussão das informações recolhidas dos colaboradores por meio de entrevistas que nos revelaram questões importantes sobre a formação dos docentes no que se refere ao Elfe, bem como sua experiência e atuação nos contextos de ensino estudados.

No concernente aos diretores e coordenadores, procuramos conhecer sua opinião sobre a inclusão e manutenção das disciplinas de LEs, em especial a de Espanhol, nos cursos superiores de tecnologia da IES pesquisada, uma vez que, conforme mencionamos, essas instâncias têm autonomia para deliberarem alterações nas matrizes curriculares. Além disso, questionamos-lhes a respeito da pertinência desse aprendizado para a área de atuação dos profissionais que formavam.

As conversas com os docentes também foram muito elucidativas: nelas eles revelaram – direta e/ou indiretamente – várias de suas concepções, crenças e mitos acerca da abrangência de conceitos como ensino de línguas para fins específicos, ensino instrumental, ensino de línguas com fins gerais etc. Da mesma forma, os dados obtidos revelaram a visão que muitos docentes têm sobre o papel dos materiais didáticos, em especial, do livro didático.

Dentre os dados coletados com os professores de espanhol durante as entrevistas destacamos alguns que são recorrentes. A maioria dos nossos colaboradores não destacou diferenças ou estabeleceu contrapontos entre o ensino de línguas para fins específicos e para fins gerais. Houve apenas uma alusão aos propósitos específicos, restringindo-o ao estudo do léxico profissional. Eles se ativeram à descrição da sua prática docente, aspecto que não era objeto da pergunta formulada.

Considerando que, numa visão ampla, os cursos para fins gerais englobam o trabalho com as quatro habilidades linguísticas e os destinados a fins específicos levam em conta as necessidades de cada grupo de alunos e/ou o âmbito profissional do curso, seria de se esperar que os professores ao menos os distinguíssem, o que não aconteceu.

Problema semelhante foi observado em relação aos conceitos referentes a espanhol instrumental e espanhol para fins específicos; poucos foram os docentes que ressaltaram o fato de o Elfe voltar-se para situações profissionais.

Sobre as visões dos professores pesquisados a respeito dos livros didáticos existentes no mercado e voltados à área de LinFE, muitos opinaram que esses livros não satisfazem as necessidades dos cursos de tecnologia em que ministram aulas. Segundo eles, o problema de maior relevância não incide na qualidade desses materiais, mas no fato de estarem voltados a estudantes que já possuem algum conhecimento do idioma estrangeiro em questão. Nesse sentido, relembramos que o nível de domínio linguístico dos alunos que ingressam na instituição selecionada é muito embrionário e, portanto, incompatível com os LDs mencionados pelos professores envolvidos nesta pesquisa.

O último Capítulo – As aulas de espanhol no ensino superior tecnológico: um caso específico? – encarregou-se de desvelar a prática docente com base nas discussões daquilo que foi observado e coletado tanto durante a assistência às aulas quanto nas conversas com os professores após esse momento. Embora não tenhamos podido assistir a todas as aulas previstas – conforme esclarecido nesse mesmo Capítulo –, aquelas que presenciamos nos forneceram um vasto e riquíssimo material para estudo. Assim, de posse desses dados, efetuamos a correspondente análise utilizando o procedimento de triangulação das informações recolhidas nas entrevistas com os docentes, nos planos de aula e nas aulas que acompanhamos, o que nos permitiu averiguar se, nas materialidades flagradas, havia constância ou harmonia élfica.

Os resultados obtidos revelaram que nenhum dos sete docentes obteve – seja no curso de Licenciatura em *Letras*, seja nos programas de pós-graduação em que

desenvolveram suas pesquisas em nível de mestrado¹⁶⁹ – o necessário aporte teórico e prático para atuar em contextos de ensino de línguas para fins específicos, o que confirma nossa hipótese de que há uma lacuna na formação inicial e pós-graduada desses professores no campo de estudo mencionado. Sobre as aulas assistidas, segundo descrevemos e discutimos nesse mesmo Capítulo, raríssimos foram os momentos em que os docentes desenvolveram uma atividade que estivesse em consonância com o âmbito laboral dos alunos, futuros tecnólogos em *Eventos*, *Secretariado*, *Gestão de Recursos Humanos* e *Gestão de Turismo*. Ainda que o contexto de ensino e aprendizagem se volte ao campo tecnológico, o tratamento dado à língua espanhola não o contempla, o que resulta em prejuízos para a formação dos alunos e, consequentemente, os coloca em desvantagem no mercado de trabalho.

Tal hiato na formação deve-se, segundo os entrevistados, à escassez de oferta de programas de formação continuada¹⁷⁰, de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) e, também de discussões, reflexões e de disciplinas nos cursos de Licenciatura em *Letras* cuja temática esteja voltada a esse universo élfico.

Muito embora nossa investigação não buscasse realizar um levantamento das disciplinas ofertadas em cursos de graduação em *Letras* no Brasil, destacamos que os programas de alguns cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado incluem algumas opções ou, ao menos, discussões sobre essa área. Assim, consideramos positivo que propostas como essas sejam divulgadas e ampliadas em todo o país. Em nível de pós-graduação na área de Linguística Aplicada reconhecemos que há algumas iniciativas pertinentes¹⁷¹,

¹⁶⁹ Dos sete docentes, apenas dois deles estão cursando estudos doutorais.

¹⁷⁰ Entre as diversas possibilidades de programas de formação continuada destacam-se os cursos de pós-graduação (*lato sensu*), minicursos, disciplinas oferecidas em cursos de atualização para professores e até mesmo eventos sobre LinFE (congressos, encontros, simpósios, palestras, conferências, comunicações etc.). A formação continuada pode acontecer, também, por meio da participação em grupos de estudo e/ou de pesquisa que promovam leituras, discussões e investigações sobre o assunto.

¹⁷¹ Apesar de existirem ações importantes em várias IES, destacamos que há iniciativas consolidadas na UnB e na PUC São Paulo que consistem no oferecimento de disciplinas e linhas de pesquisa que abordam essa temática. Na primeira universidade, destacamos o oferecimento de uma disciplina, na modalidade semipresencial, intitulada Ensino de Línguas para Fins Específicos em Contexto Superior Tecnológico e Médio Técnico: Competências e Especificidades, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Na segunda instituição, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, há a linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, que comporta, entre suas vertentes, duas de interesse para a área. Entre elas, destacam-se a de Tecnologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas, que aporta como um de seus principais temas investigativos o Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos e a Formação de Professores em/para Contextos Mediados pelo Computador e pela Internet. Esta última oferta, ademais, como possibilidade de tema, a Formação de Professores Crítico-Reflexiva em/para Contextos Digitais e/ou Semipresenciais (gerais específicos). A título de informação, ressaltamos que nos anos de 2008 e 2010 foi oferecida – nesse mesmo programa de pós-graduação – a disciplina de Línguas para Fins Específicos em Contextos Presencial e Digital e, posteriormente, em 2013 outra denominada LinFE: Perspectivas Atuais.

tanto em universidades particulares quanto nas públicas, o que contribui de forma salutar para o desenvolvimento da área no nosso país.

Retomando nossa hipótese e considerando todas as informações recolhidas e analisadas, concluímos, fortemente, que a dificuldade na seleção dos temas e conteúdos a serem desenvolvidos bem como o tratamento dado a eles em sala de aula é reflexo da lacuna detectada na formação dos docentes de espanhol pesquisados.

Ainda que se constatem poucas iniciativas das IES em oferecerem espaços e caminhos para o aperfeiçoamento na área de LinFE, há – conforme já delineamos – universidades que promovem essas oportunidades com ações bastante relevantes que devem ser consideradas e, na medida do possível, ampliadas e estendidas a outras instituições. Também de forma tímida, verificamos a ocorrência de alguns eventos importantes para a área, tanto em nível nacional quanto internacional, como Congressos, Seminários e Colóquios que, sem dúvida, são espaços excelentes para se discutir e refletir sobre a temática do Elfe, tão necessária para a área na atualidade. Salientamos, porém, que os professores de LEs, em geral, necessitam assumir uma postura mais proativa nessa busca pelo conhecimento, sempre procurando explorar novos caminhos em prol de uma formação mais completa, de qualidade e permanente. Evidentemente, essa atitude positiva por parte dos docentes será mais efetiva se os dirigentes institucionais a apoiarem e incentivarem. Nesse sentido, destaca-se a relevância, no caso da IES em foco, de que ela empreenda esforços para ampliar as ações de valorização da formação permanente dos docentes na área de LinFE.

Contudo, o posicionamento teórico e prático dos professores que, como explicitamos, nem sempre é condizente com o ensino de LinFE encontra eco na voz dos demais colaboradores de nossa pesquisa. A participação dos diretores e coordenadores foi importante porque pudemos conhecer sua visão a respeito do quadro de reestruturação curricular que se instaurou na IES selecionada desde 2008 e que incluiu, entre outras alterações, a inserção de línguas estrangeiras, em especial o espanhol e o inglês, nas grades dos cursos de tecnologia de suas unidades. Conforme mencionamos no Capítulo 3, aos coordenadores lhes cabe – quando necessário – sugerir propostas de alterações nas estruturas curriculares dos cursos que coordenam e, aos diretores, a tarefa de corroborarem essas modificações. Isso significa que o posicionamento desses profissionais no tocante à manutenção dessas LEs na instituição é de extrema importância, pois afeta diretamente a área. No caso da IES pesquisada, há registros de unidades que retiraram ou reduziram a carga horária dos idiomas, em alguns cursos, sem consultar os

docentes interessados e sem que houvesse um estudo prévio acerca da pertinência dessa exclusão ou redução horária.

Inferimos que, provavelmente, essas ações tenham sido reflexo da falta de informação sobre o Elfe e da carência de diálogo com os docentes de LEs da instituição a respeito do objetivo dessas disciplinas na grade dos cursos ofertados nesse contexto. Por isso, salientamos que as pesquisas nessa área são de suma importância, pois elas esclarecem, entre outras questões, as características dessa modalidade de ensino. No caso dos dirigentes envolvidos com os cursos analisados que não possuem formação na área de *Letras* ou que desconhecem as características e importância do ensino de idiomas com fins específicos, uma aproximação ao universo do LinFE mostra-se ainda mais premente, pois pode evitar que ações como a eliminação de disciplinas de LE ou a redução da sua carga horária voltem a ocorrer. Defendemos, portanto, que é essencial garantir aos alunos a oportunidade de estudarem idiomas estrangeiros (gratuitamente) e terem uma formação mais completa e que está totalmente em consonância com as exigências do mercado laboral.

Afirmamos, nas páginas precedentes, que os campos de LinFE e de Elfe merecem ser mais explorados por professores, estudantes, pesquisadores e demais profissionais envolvidos na área de formação tecnológica. Neste trabalho explicitamos onde se encontram algumas “pedras” que podem dificultar o percurso de quem se depara com elas e como é possível removê-las, embora isso nem sempre seja fácil e exija esforços conjuntos. Da mesma forma, buscamos, no lugar de onde essas pedras são removidas, plantar algumas sementes. Assim, oferecemos um aporte teórico sobre LinFE e que pode ser um primeiro passo na busca por estudos que abordem e aprofundem a referida temática. Além disso, tivemos o propósito de sintetizar algumas das principais ideias acerca do assunto e incitar a reflexões e discussões a esse respeito, o que induziria o professor a estabelecer um diálogo mais estreito com a teoria e a repensar sua prática.

No concernente aos diretores e coordenadores envolvidos nesta pesquisa e que representam o olhar das instâncias administrativas da instituição selecionada, entendemos que nosso estudo contribuiu para que, antes de tudo, eles se aproximem um pouco mais do universo élfico, desmistificando visões cristalizadas a respeito desse ensino, conforme revelaram alguns depoimentos. Dessa forma, evidenciamos que o Elfe é um caminho possível dentro da instituição e nossa pesquisa revela essa perspectiva.

Também vislumbramos contribuições para a IES pesquisada, pois buscamos conhecer a realidade do ensino do espanhol com fins específicos em contextos

tecnológicos em algumas de suas unidades, objetivando promover uma intervenção no referido contexto por entendemos ser possível esse avanço. Com o ensino de idiomas voltado aos cursos e, portanto, à futura área de atuação dos estudantes, a instituição poderá garantir um preparo adequado dos alunos nessa área e valorizar as disciplinas de LEs na grade do curso, uma vez que tanto diretores quanto coordenadores declararam que o domínio de línguas estrangeiras é imprescindível para a carreira não só do tecnólogo, mas de qualquer profissional do mercado de trabalho.

De grande relevância são os aportes que este trabalho oferece a nós mesmas, pois permitiu um aprofundamento nos estudos sobre LinFE, lacuna também existente em nossa própria formação. Além disso, conhecer a realidade desse ensino e suas características nos levou a repensar nossa prática e promoveu um espaço para compartilhar esses saberes com colegas da área e, inclusive, sugerir mudanças no ensino atual dessas línguas na instituição pesquisada.

Esta investigação, ao trazer à tona questões pertinentes como, por exemplo, a comprovada lacuna existente na formação inicial e continuada dos docentes no tocante ao Elfe, desvela possibilidades para outras pesquisas e iniciativas como, por exemplo, o desenvolvimento de propostas de cursos, disciplinas, minicursos etc., para que, de alguma maneira, se possa contribuir para o aperfeiçoamento do profissional de *Letras*. Além disso, esperamos que nosso trabalho impulse pesquisadores a desvendarem e estudarem outros contextos em que o ensino de LinFE esteja presente. Trabalhos que se preocupem em discutir questões atinentes aos materiais didáticos mais contundentes para esses contextos de ensino também se revelam muito promissores e necessários.

Sobre a importância de se envolver nesse âmbito acadêmico-científico, Almeida Filho (2004, p.11) salienta que

[...] é necessário que o professor esteja em contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne, isto é, a da estrutura e funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Esse contato se concretiza na leitura de livros e artigos científicos, na frequência a cursos formativos, na participação em eventos e palestras nos quais o professor tem a chance de dialogar com o pensar científico corrente da área.

Essa visão que remete à importância do contato com a ciência é imprescindível para todos os docentes, pois é o que lhes permite estabelecer uma conversa com os preceitos científicos correntes.

Também fazemos um convite aos pesquisadores para que engendrem seus estudos futuros nessa área, que se mostra bastante promissora, já que segundo relatamos, há poucas investigações sobre o tema, principalmente no tocante ao ensino do espanhol com fins específicos. Dada essa escassez de trabalhos nesse campo de estudo e à lacuna detectada na formação dos docentes arrolados, há premência de que mais pesquisadores busquem trilhar esse caminho élfico.

Deixamos como alerta a urgência de os cursos de Licenciatura em *Letras* incluírem uma disciplina que verse sobre o tema e/ou que promovam discussões e reflexões sobre essa temática no âmbito da disciplina de Metodologia (ou Prática) de Ensino de LE. Aos programas de pós-graduação, reiteramos ser oportuna e cada vez mais necessária a oferta de linhas de pesquisas que contemplem essa temática, uma vez que o campo de atuação para os professores de idiomas estrangeiros em contextos de Elfe é muito promissor na atualidade. Considere-se, a esse respeito, o crescimento das Faculdades de Tecnologia e as Escolas Técnicas no estado de São Paulo e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja abrangência de suas unidades é nacional, assim como a demanda do mercado laboral que requer, cada vez mais, profissionais com domínio de LEs.

Essas perspectivas nos remeteram a uma metáfora – adaptada por nós – proposta por Hutchinson e Waters (1987, p. 1), da “Cidade de ELT”, no texto introdutório de seu livro *English for specific purposes: a learning-centred approach* em que apresentam duas cidades, uma chamada *Línguas para Fins Gerais* e outra denominada *Línguas para Fins Específicos*. Entre elas havia uma montanha que as separava: de um lado, situava-se a primeira, cujos habitantes levavam uma vida confortável e seguiam os preceitos da literatura e da gramática. Do outro lado ficava a segunda, cuja lenda dizia que era habitada por tribos iletradas e selvagens, chamadas Cientistas, Executivos e Engenheiros. No entanto, aqueles que se arriscavam a atravessar a montanha para conhecê-la encontravam uma terra rica e fértil, desmistificando sua imagem inicialmente negativa e disseminada por aqueles que não a conheciam.

Em suma, esperamos que após as discussões e reflexões levantadas em nosso trabalho investigativo, os docentes de línguas estrangeiras se animem a visitar a cidade de LinFE e conhecer suas paisagens, seus habitantes e, assim, permitam-se desfrutar um pouco mais da realidade desse mundo novo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, nº 1, jan./jun. 2015.

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. **Carabela monográfico: la enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos**. Nº 44. Madrid: SGEL, 1998.

_____. Análisis de necesidades y diseño curricular. In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjeras (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 643-664; 1109-1128.

_____. **Aprendizaje e enseñanza de español con fines específicos**: comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. Por uma política de ensino de (outras) línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 103-108, jan./jun. 2001.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: Stevens e Cunha (Orgs.). STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 18-34.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 3, nº. 1, 2004. p. 1-14.

_____. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas, Pontes, 2010.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. O Ensino de línguas para fins específicos (Elfe). **Coluna Formação de Professores**, 2014. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M; ZONI, M. (Orgs.). Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais. Ensino de línguas para fins específicos (GPLIFE/UNIFAP). Macapá: UNIFAP, 2016. p. 9-18.

ALLWRIGHT, D. The death of method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, nº. 10, 1991.

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

ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. Oxford: English Language Teaching, v. 17, 1963. In: MEIRELES, V.; RODRIGUES, V.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Trad.). **Revista Helb**, Brasília, nº 5, 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

Anthony, L. **English for specific purposes: What does it mean? Why is it different?** On-CUE, v. 5:3, p. 9-10, 1997. Disponível em: <<http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

BARCELÓ. Á. C. **La intercomprensión en el modelo interactivo de la habilidad lectora: una secuencia didáctica para el aula E/LE multilingüe**. In: XXIII Congreso Internacional de la ASELE Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Girona, 2012, p. 281-293. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0029.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

_____. **Generic integrity in professional discourse**. Conferência Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life: encounters on academic disciplines on theories and practices. Oslo University College, Oslo Noruega. 13-16 de maio. Mimeo. 2001.

BERWICK, C. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decretolei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto, 1971a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 853**, de 1971b. Brasil, 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 58**, de 22 de dezembro de 1976. Brasília, 1976. Disponível em: www.helb.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: SEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei PL 3987**, 15 de dezembro de 2000a. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2002b, Seção 1, p. 162. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**, 2016c. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria do Mercosul. **Tratado de Assunção**. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>>. Acesso em: 22 de jul. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 16 ago. 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa biblioteca na escola**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola/apresentacao?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmJlIjt9>>. Acesso em: 30 agosto 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipa-alfabetizacao-para-2-ano>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Medida Provisória – MP nº 746**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Federal 13.415/17. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRINDLEY, G. P. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 63-78.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em**

Linguística Aplicada, Campinas, 45 (1), p. 87-101, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a06.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CAMBRIDGE **Dictionaries online**. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, nº 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. **The ESPecialist**, nº 3, p. 5-9, 1981.

_____. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. 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, 2009. p. 17-31.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L. ; RAMOS, R. C. G; SCOTT, M. R. **The brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

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, 2009.

CERROLAZA ARAGÓN, M.; CERROLAZA GILI, O.; LLOVET BARQUERO, B. **Pasaporte Compilado A (A1 + A2)**. Madrid: Edelsa, 2010.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis. **ESP Journal**, v. 1, nº 1, p. 25-33, 1980.

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

DIAS, M. C. Identificação de arranjos produtivos locais a partir de medidas de localização: o caso da região têxtil de Americana/SP. In: **Revista Tecnológica da Fatec de Americana**, Americana, Fatec, v. 2, nº 1, p. 95-104, mar./set. 2014. Disponível em: <http://fatec.br/revista_ojs/index.php/RTecFatecAM/article/view/13>. Acesso: 28 out. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, nº 24, p 213-225, 2004.

DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN., M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUQUE, A. B. **A prática do professor de língua estrangeira no Ensino Médio de escola pública**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

DURÁN, J. M.; FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**, Santa Cruz de Tenerife, nº 34, maio 2006. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. 1a. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 275-281.

_____. Conversa com Gretel M. Eres Fernández. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 131-144.

_____. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 3. Campinas: Pontes, 2014. p. 335-368.

_____. Enseñanza de Español en Brasil de 1996 a 2025: qué hemos hecho y qué falta hacer? In: **I Seminário do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola. Actualidades de la lengua del Quijote**. Anais. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2016. p. 25-36.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; VIEIRA, M. E.; CALLEGARI, M. V. **Investigar en lengua extranjera: normas y procedimientos**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Casa del Lector, 2008.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, nº 1, p. 4-22, jun. 2009.

GAZOTTI-VALLIM, M. A. Palestra: Abordagem Instrumental para o Ensino de Línguas: fatos e mitos. **X Encontro de Letras**. Faculdade de São Bernardo do Campo, 16-20 out. 2006.

GODED, M.; VARELA, R. **Bienvenidos 2**. Español para profesiones: turismo y hostelería. Madrid: EnCLAVE/ELE, 2006.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. IN: CESTERO MANCERA, A. M. (Ed.). **Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 47-60, 2006.

_____. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**, Madrid: Arco/Libros, 2009.

GONZÁLEZ et al., **Socios 1**: curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno. Barcelona: Difusión, 2007.

GONZÁLEZ, N. T. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. **Coleção Explorando o ensino – espanhol: Ensino Médio**. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-54.

GUIMARÃES, A. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GUIMARÃES, R. M.; BARÇANTE, M.; SILVA, V. C. A natureza do ensino de línguas para fins específicos (Elfe) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas. **Revista Contexturas**, nº 23, p. 62-80, 2014.

HAHN, W. **Fachkommunikation. Entwicklung. Linguistische Konzepte. Betriebliche Beispiele**. Berlin: Walter De Gruyter, 1983.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? **Working Papers**, Cepril-PucSP, São Paulo, nº 2, 1981. p. 1-8.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. H. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, ed. 10, p. 282-301, dez. 2012.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v. 20, nº 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. Methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, nº 1, p. 59-81, 2006.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LLOBERA, M. Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: ideaciones y dimensión educativa. **Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2000. Disponível em: <<http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-aspectossem.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

LONG, M. H. **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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

MACKAY, R.; MOUNTFORD, A. **English for specific purposes**. 2. ed. London: Longman, 1978.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CRISTIE, F. (Ed.) **Language studies: children's writing: reader**. Deakin University Press, 1984. p. 119-141.

_____. **Grammar meets genre: reflections on the Sidney School**. Inaugural lecture at Sydney University Arts Association, 2000. Disponível em: <<http://linguistlis.org>>. Acesso em: 5 de fev. 2017.

MARTÍN PERIS, E. La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. In: RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; RUIZ DE ZAROBÉ, L. **La lectura en lengua extranjera**. London: Portal Editions, 2011. p. 246-270.

MARTÍNEZ, L.; SABATER, M. L. **Socios 2: curso de español orientado al mundo del trabajo**. Libro del alumno. Barcelona: Difusión, 2008.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MASSOT LAFON, I.; DORIO ALCARAZ, I.; SABARIEGO PUIG, M. Estrategias de recogida y análisis de la información. In: BISQUERRA ALZINA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2014. p. 329-366.

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

MOUNTFORD, A. The what, the why and the way. **Goeth Institute/British Council**, v.1, p. 19-34, 1981.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 137-147.

NUNAN, D. **The learner-centred curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. Phoenix: ELT, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB N° 331**, de 13 de agosto de 2009. Consulta sobre a Lei Federal nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/parecer33109.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, nº 2, p. 161-176, 1990.

PRATOR, C. H. The cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; MCINTOSH, L. **Teaching English as a second or foreign language**. New York: Newbury House Publishers, 1979. p. 5-16.

RAMOS, R. C. G. **O que é esse tal de ESP?** Palestra apresentada no XV Seminário Nacional de Inglês Instrumental, realizado de 10 a 14 de setembro de 2001, na Universidade de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil. 2001.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, v. 25, nº 2, p. 107-129, 2004.

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

_____. A história da abordagem instrumental na PUC-SP. 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 das Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-45.

_____. Afinal o que é LinFE? Palestra proferida na abertura do **II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental, XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais**. FATEC Tatuapé, PUCSP, 26 -28 de set. 2012.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

RINALDI, S. **Um relato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2006.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol”**: 2005-2015. Belo Horizonte: Viva Voz, 2006. p. 31-46.

_____. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei nº 11.161/2005. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coords.). **Coleção Explorando o ensino – espanhol**: Ensino Médio. V. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I.; GARCÍA ANTUÑA, M. *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas*. In: **El español en contextos específicos: enseñanza e investigación**. Cádiz: Fundación Comillas, 2009. p. 907-932.

ROBINSON, P. **ESP today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice-Hall Internacional, 1991.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

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

SÁNCHEZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997.

SALA. **Projeto Glossa - Glossário de Linguística Aplicada**. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/1>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SANTOS, J. J. **Dimensões da qualidade educativa nos centros de estudos de línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas**. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 5**, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=19/10/2016%2020:49:18>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; FINI, M. I. e VIEIRA, A. (Coords.). 2. ed. São Paulo: SE, 2011a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Secretariado**, 2011b. Disponível em: <<http://www.fatecitaqua.edu.br/home/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Recursos Humanos**, 2012. Disponível em: <http://www.fatecmogidascruzes.com.br/documentos/projeto_pedagogico_rh.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SÃO PAULO. Conselho Deliberativo. **Despacho da Presidente nº 005/2012**. Publicado no D.O.E., Poder Executivo, Seção I, 11 de ag. 2012.

SÃO PAULO. **Relatório Socioeconômico. FAT – Fundação de Apoio à Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.tonorumo.org.br/2015/03>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.261**, de 29 de abril de 2015a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1261-29.04.2015.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Eventos**, 2015b. Disponível em: <http://fatecpp.edu.br/documentos/Projeto_Pedagogico_Eventos_a_partir_1_2015-20150827134248.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SÃO PAULO. EDITAL DE ABERTURA. Publicado no D.O.E., Poder Executivo, Seção I, em 03 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/paginas/Edital-PSS0331.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2016.

SÃO PAULO. **Regimento das Faculdades de Tecnologia** – Fatecs – do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps. Deliberação Ceeteps 31, de 27-09-2016a. Publicado no D.O.E., Poder Executivo, Seção I, São Paulo 127 (11) – 41, em 17 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Perfil dos Cursos Etec, Fatec**: mercado de trabalho, onde estudar, 2016b. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2016/2016-perfil-cursos-cps-miolo-site.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Guia das profissões tecnológicas**. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/download/guia_profissoes_tecnologicas.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SILVA, F. O. **Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, J. E. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry**. 2º ed. USA: Sage Publications, p. 134-164, 2003.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.). **ESP: State of the Art**. Singapura: SEAMEO Regional Centre, 1988. p. 1-13.

SWALES, J. M. (Ed.). **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1988.

_____. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VECHIA, A. Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 25-36.

VIAN JR. O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº Especial, p. 437-457, 1999.

_____. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso:** mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2002.

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

WIDDOWSON, H. G. English for specific purposes: criteria for courses design. In: SELINKER, L. et al. **English for academic and technical purposes:** studies in honour of Louis Trimble. Rowley (Mass.): Neley House, 1981. p. 1-11.

_____. **O Ensino das línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

YALDEN, J. **Principles of course design for language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para contatos institucionais

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sujeitos participantes da pesquisa: diretores e coordenadores

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores de espanhol – observação de aula

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para contatos institucionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. [Para contatos institucionais]

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada *A Formação de Professores de Espanhol para Fins Específicos: um caso também específico*, orientanda da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, e que tem como pesquisador/a responsável Maria Camila Bedin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail mariacamila@usp.br ou pelo telefone (19) 98922.1062. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de Maria Camila Bedin. Compreendo como e porque este estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na investigação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: _____

Cargo: _____

Local: _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sujeitos participantes da pesquisa: diretores e coordenadores

II. [Para os sujeitos participantes da pesquisa: diretores e coordenadores - Entrevistas]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *A Formação de Professores de Espanhol para Fins Específicos: um caso também específico*, que tem como pesquisador/a responsável *Maria Camila Bedin*, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientanda da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, as quais podem ser contatadas, respectivamente, pelos e-mails *mariacamila@usp.br/ igmefern@usp.br* e/ou pelos telefones (19) 98922.1062/ (11) 99606.1337. O presente trabalho tem por objetivos: conhecer a analisar a formação do professor de espanhol que trabalha com ensino de língua estrangeira para fins específicos, bem como sua prática em sala de aula. Minha participação consistirá em contribuir na coleta de dados da pesquisadora concedendo-lhe uma *entrevista*. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas envolvidas, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores de espanhol – observação de aula

III. [Para os sujeitos participantes da pesquisa: professores de espanhol – observação de aula]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *A Formação de Professores de Espanhol para Fins Específicos: um caso também específico*, que tem como pesquisador/a responsável *Maria Camila Bedin*, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientanda da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, as quais podem ser contatadas, respectivamente, pelos e-mails *mariacamila@usp.br/ igmefern@usp.br* e/ou pelos telefones (19) 98922.1062/ (11) 99606.1337. O presente trabalho tem por objetivos: conhecer e analisar a formação do professor de espanhol que trabalha com ensino de língua estrangeira para fins específicos, bem como sua prática em sala de aula. Minha participação consistirá em contribuir na coleta de dados da pesquisadora permitindo-lhe observar minhas aulas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas envolvidas, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada para diretores e coordenadores

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada para professores de espanhol

APÊNDICE C - Roteiro para observação de aulas de espanhol

APÊNDICE D - Verificação pós-observação

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada para diretores e coordenadores

Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Diretores e Coordenadores de Cursos

Coordenador/a – Diretor/a,

Esta entrevista é parte de uma pesquisa de pós-graduação, em nível de doutorado, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, a respeito da formação dos professores de espanhol para fins específicos, que atuam nas IES pesquisada.

Dessa forma, pedimos-lhe a gentileza de responder às questões desta entrevista da maneira mais fiel possível. Aproveito para esclarecer que esta investigação tem cunho meramente acadêmico e sua identidade, bem como a instituição não serão reveladas.

Agradeço-lhe de antemão pela colaboração.

Maria Camila Bedin

➡ Parte 1 – Perguntas/Respostas Diretas

1. Qual é sua nacionalidade? _____
 - Se for estrangeiro/a, há quanto tempo está no Brasil? _____
2. Qual é sua idade? _____ anos.
3. Qual a sua formação acadêmica? _____
4. Você fala algum idioma estrangeiro?

SIM (). Qual(is)? _____

Onde o aprendeu?

a) Escola de Idiomas _____

b) Fora do Brasil. **NÃO** () **SIM** (). Onde? _____

NÃO (). Já pensou em aprender algum? **NÃO** () **SIM** ().

Qual? _____ Por que? _____

5. Você já estudou espanhol? NÃO () SIM (). Onde? _____
 Período: _____ Carga-horária: _____
6. Você tem algum certificado de proficiência em LE?
 NÃO () SIM (). Qual(is) _____
 Em em qual(is) idioma(s)? _____
7. Você já estudou fora do Brasil? NÃO () SIM (). Qual curso fez?
 _____ Onde? _____
 Período: _____ Carga-horária: _____

➡ Parte 2 – Perguntas/Respostas Abertas

8. Você já trabalhou ou ainda trabalha em empresas/ indústrias?
 NÃO () SIM (). Onde e em quais funções? _____
- Nessa(s) função(ões) que exerce/exercia, você utilizava algum idioma estrangeiro no dia a dia do seu trabalho?
 NÃO () SIM (). Qual idioma? _____
 Em qual(is) e em quais tarefas? _____
 - Você já perdeu alguma oportunidade de trabalho por não saber um idioma estrangeiro?
9. (Coord./ Dir.) O que te impulsionou a querer ser **coordenador** deste curso de XXX?/ O que te impulsionou a querer ser **diretor** deste curso de XXX/ desta unidade?
10. (Diretor) Quais são os critérios da unidade para a seleção dos coordenadores de curso?
11. Que tipo de formação é imprescindível que um profissional dessa área tenha?
12. (Coord./ Dir.) Praticamente, de 2008 para cá, as LEs entraram com força total nas grades curriculares da grande maioria dos cursos IES pesquisada. Qual é a sua opinião?
- Qual é a autonomia que a IES pesquisada dá aos coordenadores para a definição da grade curricular dos cursos?
 - Quais foram os critérios adotados pelos coordenadores dos cursos de XXX para incluírem a disciplina de espanhol na grade?

- *Numa futura reestruturação dos cursos, você manteria as disciplinas de espanhol no curso ou sugeriria sua exclusão? Justifique.*
 - *Você considera que as disciplinas de LE em seu curso “tiram espaço” de alguma outra disciplina técnica? Por que?*
 - *Há quanto tempo o Espanhol está inserido na grade-curricular do curso XXX?*
- 13.** *Você considera que a carga-horária de espanhol inserida no curso XXXX é adequada para que se alcancem os objetivos propostos?*
- *Você considera que a disciplina de espanhol é relevante para esse curso?*
 - *Você conhece as ementas de Espanhol? NÃO () SIM ()*
 - *Você considera que o conteúdo programático, constante do plano de ensino das disciplinas de Espanhol XX atende às necessidades do futuro profissional? SIM () NÃO ()*
 - *Neste momento você tem alguma sugestão do que precisaria ser alterado e/ou incluído para melhor atender a essas necessidades?*
- 14.** *Você considera ser importante – para essa área de atuação – que o profissional de XXX saiba um idioma estrangeiro? Justifique.*
- *Você saberia me dizer em quais situações esse profissional precisaria da língua espanhola?*
 - *Que tarefas você considera que um profissional da área de XXXX, deveria saber executar em espanhol?*
 - *Você considera que, com a carga-horária oferecida atualmente, isso seria possível? Justifique.*
- 15. (Coord.)** *Em suas aulas, você utiliza ou já utilizou algum material em Espanhol? NÃO () SIM () Qual(ais)? _____*
- 16.** *Como os alunos avaliam o fato de as disciplinas de espanhol comporem a grade curricular do curso de XX?*

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada para professores de espanhol

Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Professores de Espanhol

Professor/a,

Esta entrevista é parte de uma pesquisa de pós-graduação, em nível de doutorado, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, a respeito da formação dos professores de espanhol para fins específicos, que atuam nas IES pesquisada.

Dessa forma, pedimos-lhe a gentileza de responder às questões desta entrevista da maneira mais fiel possível. Aproveito para esclarecer que esta investigação tem cunho meramente acadêmico e sua identidade, bem como a instituição não serão reveladas.

Agradeço-lhe de antemão pela colaboração.

Maria Camila Bedin

➡ Parte 1 – Perguntas/Respostas Diretas

1. Qual é sua nacionalidade? _____
 - Se for estrangeiro/a, há quanto tempo está no Brasil? _____
2. Qual é sua idade? _____ anos.
3. Onde você estudou/aprendeu espanhol?
 - c) IES _____
 - d) Escola de Idiomas _____
 - e) Fora do Brasil. NÃO () SIM (). Onde? _____
4. Você tem outra formação universitária?

NÃO () SIM (). Qual ? _____
5. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Espanhol (xxx) na IES pesquisada?
6. Quais as disciplinas da área de Espanhol que você já lecionou? Onde? Por quanto tempo?

➡ Parte 2 – Perguntas/Respostas Abertas

7. Por que escolheu dar aulas de espanhol?
8. Em seu curso de *Letras*, você tinha alguma disciplina específica sobre o ensino de EFE? Esse assunto foi abordado na disciplina de Metodologia de Ensino de Espanhol?
 - *Se a resposta for positiva para uma das questões acima: você acredita ter sido importante?*
 - *A carga-horária era suficiente?*
 - *Se a resposta for negativa: você acredita ser importante a inclusão dessa disciplina nos currículos dos cursos de Letras? Por quê?*
9. Você já leu algo sobre EFE?

Se a resposta for positiva: que autores leu? Artigos, livros...
10. Você acredita que suas aulas – Na IES pesquisada – têm esse viés específico?
11. Você conhece o projeto pedagógico do curso em que leciona? SIM () NÃO ()
12. Você já perguntou aos seus alunos ou visitou empresas da região para saber em que situações o espanhol é importante no campo de trabalho do curso XXX?
13. Como você organizou os conteúdos e/ou temas a serem desenvolvidos na(s) disciplina(s) que ministra?
14. Você acredita haver diferenças entre Espanhol Geral (EG) e EFE?

Se sim, comente sobre elas.

Se não, Justifique.
15. Você acredita haver diferenças entre Espanhol Instrumental e EFE?

Se sim, comente sobre elas.

Se não, Justifique.
16. Você já realizou algum curso voltado para área de EFE (de extensão, de pós (presencial e/ou a distância), no Brasil ou no exterior)?

Se sim, comente sobre eles (local, período, carga-horária, grade)

Se não, dizer se sabe onde poderia encontrar Instituições que os ofereçam, seja no Brasil ou no exterior.

 - Você já participou de algum evento científico (Congressos, Jornadas, Simpósios...) sobre o tema?

Se sim, dizer: (qual o tipo de participação, nome do evento, local, período, carga-horária)

Se não, conhece algum evento da área? Tem interesse em participar de algum desses?

- Acredita que seria importante acontecerem mais eventos sobre esse tema no Brasil? SIM () NÃO ()

17. Se você tivesse a oportunidade de fazer um curso de formação continuada que versasse sobre o ensino de EFE, você o faria, visando complementar sua formação?

Se sim, comentar sobre.

Se não, justificar.

- Se o curso fosse pago, você o faria?

18. Você opina ser importante um professor de espanhol, formado em *Letras*, especializar-se nessa área, uma vez que hoje há inúmeras possibilidades de trabalho nesse campo?

- Você considera que os professores da IES pesquisada necessitam especializar-se para tal?

19. Você se sente apto/a para atuar em uma sala de aula cujo objetivo seja o ensino de EFE?

20. Antes da nossa conversa, você - algum dia – já tinha pensado sobre o assunto, sobre sua prática em sala de aula, nos cursos em que hoje leciona nesta Instituição?

APÊNDICE C – Roteiro para observação de aulas de espanhol

Roteiro para Observação de Aulas de Espanhol

Instituição:	Nome do/a professor/a:	Nº de alunos:
Disciplina:	Carga-horária semanal:	Período:
Curso:	Semestre letivo:	Data: ____/____/____
Conteúdo da aula:		

Dimensões ¹⁷²		Aspectos a observar	Comentários
Planejamento		O conteúdo proposto no plano de aula está adequado às reais necessidades dos alunos?	
		É possível identificar – por meio do plano de ensino – se o professor realmente realizou uma AN antes de organizá-lo?	
		Quais habilidades linguísticas foram selecionadas como relevantes para essa disciplina?	
Produção		Em qual das perspectivas de abordagem o professor se posiciona/coloca: gramatical-sistêmica ou comunicacional-interativa?	
		O material adotado/utilizado é voltado para o ensino de Elfe?	
		O professor adota um material existente no mercado ou ele produziu o próprio? Caso o tenha produzido, de que forma está estruturado/ organizado?	
		Está adequado à idade e ao nível de conhecimento dos alunos?	
		Os temas abordados no material adotado são compatíveis com o curso em questão?	

¹⁷² Baseado em Almeida Filho (2010). Operação Global do Ensino de Língua Estrangeira (OGEL), que compreendem as quatro dimensões atinentes ao processo de ensinar línguas.

Dimensões	Aspectos a observar	Comentários
Experiências	A aula é ministrada em: espanhol, português ou mesclando-se as duas?	
	É mostrada aos alunos a importância e aplicabilidade de determinados conteúdos em seu ambiente de trabalho?	
	Quais habilidades linguísticas foram desenvolvidas na aula observada?	
Avaliação	De que forma acontece a avaliação do desempenho dos alunos?	
	Como estão organizadas as avaliações?	
	As habilidades linguísticas são avaliadas separadamente?	
	Há um grau de importância maior/menor (notas) na avaliação das habilidades?	

Baseado em Reis (2011)¹⁷³

¹⁷³ REIS, Pedro. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

APÊNDICE D – Verificação pós-observação

Verificação Pós-Observação

Nome do/a professor/a: _____
Data: ____/____/____ Período: _____ Série: _____ Curso: _____
Disciplina: _____

Aspectos a observar		Sim	Não	Parcialmente
1	As atividades programadas foram cumpridas, tendo em vista o plano de aula e o nível de ensino?			
2	Quais eram os recursos audiovisuais disponíveis na sala de aula?			
3	O professor valeu-se de algum deles em sua aula?			
4	Caso a resposta anterior tenha sido positiva, os recursos utilizados estavam adequados às atividades desenvolvidas?			
5	O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?			

Baseado em Reis (2011)¹⁷⁴

¹⁷⁴ REIS, Pedro. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.