UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva

ARARAQUARA – S.P.
2024

JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Bolsa: CAPES/PRINT – Doutorado Sanduíche

ARARAQUARA – S.P.
2024

R873e

Roveri, Jean Carlos da Silva

O ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos : um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva / Jean Carlos da Silva Roveri. -- Araraquara, 2024

358 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Odair Luiz Nadin

1. Língua Espanhola. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Língua para Fins Específicos. 4. Abordagem Terminológico-Discursiva. 5. Ensino Médio Integrado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta um significativo impacto científico, técnico e educacional, ao propor a Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) como referencial para o ensino-aprendizagem de espanhol como Língua para Fins Específicos (LinFE) no Ensino Médio Integrado (EMI). A proposta alia inovação metodológica e fundamentação crítica, contribuindo para a formação de professores e para práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares. Com forte inserção local, regional e nacional, o trabalho dialoga com as demandas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo aplicável em diferentes contextos educacionais. Seu potencial social, cultural e econômico reside na formação de estudantes mais preparados para os usos profissionais da língua, promovendo inclusão, mobilidade e valorização da diversidade linguística. Além disso, a pesquisa reforça o papel do professor como agente político e epistêmico, fomenta práticas sustentáveis e emancipatórias, e contribui para processos de internacionalização ao valorizar o espanhol como língua de integração regional.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research presents significant scientific, technical, and educational impact by proposing the Terminological-Discursive Approach (TDA) as a theoretical framework for the teaching and learning of Spanish as a Language for Specific Purposes (LSP) within the context of Integrated Secondary Education (EMI). The proposal combines methodological innovation with critical foundations, contributing to teacher education and to the development of contextualized and interdisciplinary pedagogical practices. With strong local, regional, and national insertion, the work addresses the demands of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education, being applicable to various educational contexts. Its social, cultural, and economic potential lies in the training of students better prepared for the professional use of language, promoting inclusion, mobility, and the appreciation of linguistic diversity.

Furthermore, the research reinforces the role of the teacher as a political and epistemic agent, fosters sustainable and emancipatory practices, and contributes to internationalization processes by valuing Spanish as a language of regional integration.

Jean Carlos da Silva Roveri

O ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos: um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico
Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva
Bolsa: CAPES/PRINT – Doutorado Sanduíche

Data da defesa: 22/10/2024

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

Membro Titular: Profa. Dra. Mercè Lorente Casafont
Universitat Pompeu Fabra – UPF.

Membro Titular: Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Membro Titular: Profa. Dra. Flavia Hatsumi Izumida Andrade
Instituto Federal de São Paulo - IFSP.

Membro Titular: Prof. Dr. Glauber Lima Moreira
Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu conseguiria alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A minha avó e a minha mãe, que nunca duvidaram da minha capacidade, sempre acreditaram, mesmo diante das adversidades da vida, e que sempre estiveram ao meu lado em todas as decisões.

Ao Mário e ao Vitor, pelo apoio incontestável, por aguentar o estresse e o mal humor diário e por entender o quão importante era a conclusão deste trabalho.

Aos alunos e professores dos cursos técnicos participantes, sem os quais nada aconteceria.

Às valiosas contribuições dos professores(as) avaliadores: Profa. Dra. Mercè Lorente Casafont, Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior, Profa. Dra. Flavia Hatsumi Izumida Andrade e o Prof. Dr. Glauber Lima Moreira pela consideráveis e importantes colocações, e, principalmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, pela enorme paciência e pelas contribuições realizadas no decorrer da trajetória.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Além disso, destaco a política de incentivo à capacitação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que permitiu meu afastamento das atividades docentes para a realização da pesquisa.

“O homem (...) olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2003, p.341)

“A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, 2011, p. 262)

RESUMO

O tema desta tese emergiu das inquietações vivenciadas na prática como professor de língua espanhola no Ensino Médio Integrado (EMI), em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Identificou-se um descompasso entre o que preconizam os documentos orientadores da Educação Profissional e Tecnológica e as reais demandas formativas de alunos e docentes das áreas técnicas no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas. A partir desse contexto, o objetivo da pesquisa foi construir um itinerário (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de espanhol como Língua para Fins Específicos (LinFE), fundamentado na Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza narrativa e autobiográfica, que parte da própria trajetória docente para propor um modelo de ensino crítico, interdisciplinar e socialmente situado. Foram aplicados questionários a estudantes e professores das áreas técnica e de espanhol, além da análise do Projeto Pedagógico dos Cursos técnicos envolvidos, para subsidiar a elaboração e aplicação de um guia didático baseado em gêneros discursivos e terminologias especializadas. A análise dos dados evidenciou três hipóteses: a ausência de um ensino voltado aos usos específicos da língua estrangeira; a dificuldade de concretizar práticas interdisciplinares, em parte pela falta de formação inicial e continuada docente; e o reconhecimento, por parte dos sujeitos envolvidos, da relevância da língua espanhola na formação profissional dos estudantes do EMI. Os resultados apontam que a ATD contribui para o desenvolvimento das competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada, promovendo um ensino-aprendizagem crítico e orientado à prática profissional. A pesquisa propõe, ainda, a ressignificação do papel do professor como sujeito político, epistêmico e formador, capaz de transformar sua prática por meio da reflexão situada e do diálogo entre áreas. Conclui-se que a proposta é viável e replicável em diferentes contextos da Rede Federal, contribuindo para a consolidação de uma educação linguístico-crítica, emancipada e integrada, em consonância com os princípios da Pedagogia Pós-Método e da formação omnilateral.

Palavras – chave: Língua Espanhola; Ensino-aprendizagem; Língua para Fins Específicos; Abordagem Terminológico-Discursiva; Ensino Médio Integrado.

RESUMEN

El tema de esta tesis surgió de las inquietudes vividas en mi práctica como profesor de lengua española en la Educación Media Integrada (EMI) en un campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP). Se identificó un desajuste entre lo que proponen los documentos orientadores de la Educación Profesional y Tecnológica y las demandas formativas reales de estudiantes y docentes de las áreas técnicas en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este contexto, el objetivo de la investigación fue construir un itinerario (auto)formativo para la enseñanza-aprendizaje del español como Lengua para Fines Específicos (LinFE), fundamentado en el Enfoque Terminológico-Discursivo (ETD). Se trata de una investigación cualitativa, de carácter narrativo y autobiográfico, que parte de la trayectoria docente del autor para proponer un modelo de enseñanza crítico, interdisciplinario y situado socialmente. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes y profesores de las áreas técnicas y de español, además del análisis de los Proyectos Pedagógicos de los cursos técnicos implicados, con el fin de sustentar la elaboración y aplicación de una guía didáctica basada en géneros discursivos y terminología especializada. El análisis de los datos reveló tres hipótesis: la ausencia de una enseñanza orientada al uso específico de la lengua extranjera; la dificultad para implementar prácticas interdisciplinarias, en parte debido a la falta de formación inicial y continua del profesorado; y el reconocimiento, por parte de los sujetos implicados, de la relevancia del español en la formación profesional de los estudiantes del EMI. Los resultados indican que el ETD contribuye al desarrollo de competencias léxico-terminológicas y comunicativo-especializadas, promoviendo una enseñanza-aprendizaje crítica y orientada a la práctica profesional. La investigación también propone una resignificación del rol docente como sujeto político, epistémico y formador, capaz de transformar su práctica mediante la reflexión situada y el diálogo entre áreas. Se concluye que la propuesta es viable y replicable en distintos contextos de la Red Federal, contribuyendo a la consolidación de una educación lingüística crítica, emancipadora e integrada, en consonancia con los principios de la Pedagogía Postmétodo y de la formación omnilateral.

Palabras clave: Lengua Española; Enseñanza-aprendizaje; Lengua para Fines Específicos; Enfoque Terminológico-Discursivo; Educación Media Integrada.

ABSTRACT

The theme of this thesis emerged from the concerns experienced in my practice as a Spanish language teacher in Integrated Secondary Education (EMI) at a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). A mismatch was identified between what is advocated by guiding documents of Professional and Technological Education and the actual formative demands of students and teachers in technical fields regarding language teaching and learning. In this context, the aim of the research was to construct a (self)formative itinerary for teaching and learning Spanish as a Language for Specific Purposes (LSP), based on the Terminological-Discursive Approach (TDA). This is qualitative research, with a narrative and autobiographical nature, rooted in the teaching trajectory of the author to propose a critical, interdisciplinary, and socially situated educational model. Questionnaires were administered to students and teachers in both technical and Spanish language areas, along with an analysis of the Pedagogical Projects of the involved technical courses, to support the development and implementation of a didactic guide based on discursive genres and specialized terminologies. Data analysis revealed three hypotheses: the absence of language instruction focused on specialized uses; difficulties in implementing interdisciplinary practices, partly due to the lack of initial and continuing teacher education; and the recognition, by the participants, of the relevance of Spanish in the professional training of EMI students. The results indicate that the TDA contributes to the development of lexical-terminological and communicative-specialized competences, fostering a critical and professionally oriented language education. Furthermore, the study advocates for the redefinition of the teacher's role as a political, epistemic, and formative agent, capable of transforming practice through situated reflection and inter-area dialogue. It concludes that the proposed approach is viable and replicable in various contexts of the Federal Network, contributing to the consolidation of a linguistically critical, emancipatory, and integrated education, in alignment with the principles of Post-Method Pedagogy and omnilateral education.

Keywords: Spanish Language; Teaching and Learning; Language for Specific Purposes; Terminological-Discursive Approach; Integrated Secondary Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Cursos técnicos participantes da pesquisa	44
Gráfico 2	Qual ano/série está cursando?	45
Gráfico 3	Tempo de atuação dos professores de espanhol na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	46
Gráfico 4	Tempo de atuação dos professores da área técnica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	47
Gráfico 5	Docentes por área técnica	487
Gráfico 6	Por que você está aprendendo a língua espanhola?	113
Gráfico 7	Como você mais gosta de aprender a língua espanhola?	114
Gráfico 8	Como você se vê quanto às seguintes habilidades em língua espanhola?	115
Gráfico 9	O que mais te motiva durante as aulas?	117
Gráfico 10	Você nota alguma relação entre os conteúdos da disciplina de língua espanhola e aqueles conteúdos estudados nas disciplinas técnicas?	118
Gráfico 11	Respostas por curso técnico da percepção dos alunos quanto à relação entre os conteúdos da disciplina de língua espanhola e os conteúdos estudados na área técnica	118
Gráfico 12	Você se sente capaz de se comunicar em língua espanhola no contexto profissional?	120
Gráfico 13	Você ministra ou ministrou nos últimos três anos aulas de língua espanhola no Ensino Médio Integrado (EMI)?	127
Gráfico 14	Há oferta e procura pela língua espanhola no Ensino Médio Integrado (EMI)?	127
Gráfico 15	Você adota algum material didático de língua espanhola? Se sim, qual?	130
Gráfico 16	Dos métodos e abordagens a seguir, qual(is) você utiliza em suas aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado (EMI)?	135
Gráfico 17	Você propõe um ensino de língua espanhola interdisciplinar, dialogando com as disciplinas das áreas técnicas?	137
Gráfico 18	A sua prática como docente de espanhol contempla o uso de gêneros textuais/discursivos?	138

Gráfico 19	Alguma vez você inseriu em sua prática como docente de língua espanhola gêneros discursivos específicos das áreas técnicas?	141
Gráfico 20	Alguma vez você abordou, em suas aulas de língua espanhola, terminologias da área técnica?	142
Gráfico 21	Em algum momento você propiciou ao aluno um ensino-aprendizagem estabelecendo uma interdisciplinaridade entre a língua espanhola e as disciplinas da área técnica, utilizando para isso gêneros textuais/discursivos e terminologias?	143
Gráfico 22	Você conhece a Teoria Comunicativa da Terminologia? Percepção docente quanto à contribuição da sua formação inicial	145
Gráfico 23	para a atuação no Ensino Médio Integrado (EMI)	149
Gráfico 24	Você considera importante a oferta da língua espanhola para o curso técnico em que atua?	151
Gráfico 25	Você conhece o conceito de interdisciplinaridade? Você acredita ser possível um ensino-aprendizagem interdisciplinar	153
Gráfico 26	entre a área técnica e a base comum?	156
Gráfico 27	Há interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas que você ministra e a língua espanhola?	158
Gráfico 28	Em sua prática como docente, você faz uso de diferentes gêneros textuais/discursivos como, por exemplo, manual de orientação, de instrução, folheto, seminário, artigo, resumo, resenha etc.?	160
Gráfico 29	Percepção dos alunos do 3º ano/série quanto ao nível de aprendizagem após aplicação da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)	203
Gráfico 30	Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto ao nível de aprendizagem após aplicação da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)	205
Gráfico 31	Motivação dos alunos do 3º ano/série após aplicação da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)	205
Gráfico 32	Motivação dos alunos do 2º ano/série após aplicação da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)	207
Gráfico 33	Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto à relação entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas das áreas técnicas	207

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Interação em sala de aula	26
Imagem 2	O entrelaçamento do ensino-aprendizagem	27
Imagem 3	Diferentes técnicas de tecer	27
Imagem 4	A colcha do conhecimento	28
Imagem 5	A composição do Ensino Médio Integrado (EMI)	36
Imagem 6	Relação entre os termos centrais e satélites da pesquisa	50
Imagem 7	A abordagem *ESP*	79
Imagem 8	Princípios da Pedagogia Pós-Método	85
Imagem 9	Elementos fundamentais do Princípio de Particularidade	86
Imagem 10	Elementos fundamentais do Princípio de Praticidade	87
Imagem 11	Elementos fundamentais do Princípio de Possibilidade	87
Imagem 12	Árvore de domínio do curso técnico em Agroindústria	175
Imagem 13	Árvore de domínio do curso técnico em Lazer	177
Imagem 14	Árvore de domínio do curso técnico em Mecatrônica	178
Imagem 15	Gênero discursivo sobre Educação Digital	179
Imagem 16	Gênero discursivo sobre Educação Digital II	180
Imagem 17	Gênero discursivo da área de Agroindústria	181
Imagem 18	Gênero discursivo da área de Lazer	182
Imagem 19	Gênero discursivo da área de Mecatrônica	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo I	51
Quadro 2	Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo II	54
Quadro 3	Categorias temáticas com o termo satélite terminologia I	61
Quadro 4	Categorias temáticas com o termo satélite terminologia II	64
Quadro 5	Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo III	65
Quadro 6	Categorias temáticas com o termo satélite terminologia III	69
Quadro 7	Etapas do desenvolvimento ESP	77
Quadro 8	Novos pressupostos teóricos da Terminologia	96
Quadro 9	Motivo da escolha do curso técnico	108
Quadro 10	Respostas dos alunos quanto à escolha do curso técnico	109
Quadro 11	Se você respondeu sim, diga o porquê?	110
Quadro 12	Respostas dos alunos quanto à importância em aprender a língua espanhola	111
Quadro 13	Você considera a língua espanhola importante para sua formação profissional no Ensino Médio Integrado (EMI)?	112
Quadro 14	Respostas obtidas quanto à importância da língua espanhola para a formação profissional no Ensino Médio Integrado (EMI)	112
Quadro 15	O que você não gosta quando está aprendendo a língua espanhola?	114
Quadro 16	Respostas obtidas quanto aos motivos pelos quais os alunos não gostam de aprender a língua espanhola	115
Quadro 17	Se você respondeu talvez, diga o porquê.	120
Quadro 18	Respostas obtidas quanto ao porquê do aluno talvez não conseguir se comunicar em língua espanhola em um contexto profissional	121
Quadro 19	Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que forma você entende essa modalidade de ensino?	122
Quadro 20	Sua formação acadêmica inicial o habilitou para atuar no Ensino Médio Integrado (EMI)? De que forma? Como está estruturada a oferta da disciplina no seu campus?	125
Quadro 21	Descreva como você costuma organizar suas aulas. Considere em	128

Quadro 22	sua resposta os temas que costuma abordar, as estratégias utilizadas para tratá-los, como são discutidas as questões linguísticas etc.	131
Quadro 23	Ao iniciar o planejamento de suas aulas, você busca identificar quais as necessidades do aluno ao aprender a língua espanhola? De que forma?	134
Quadro 24	Caso uma das opções assinaladas acima tenha sido Línguas para Fins Específicos, de que forma você desenvolve essa abordagem em sala de aula?	136
Quadro 25	Se sim ou às vezes, de que forma? Se sim, de que forma você trabalha como os gêneros?	137
Quadro 26	Se sim, de que forma?	139
Quadro 27	Se sim, de que forma?	141
Quadro 28	Se sim, de que forma?	143
Quadro 29	Se sim, comente sobre ela.	144
Quadro 30	Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que	145
Quadro 31	forma você entende essa modalidade de ensino?	146
Quadro 32	Sua formação acadêmica o habilitou para atuar nessa modalidade de ensino? De que forma? Se sim, por quê?	149
Quadro 33	Com suas palavras, o que é interdisciplinaridade? (Caso não	151
Quadro 34	conheça o conceito, escrever DESCONHEÇO) Se sim ou talvez, de que forma?	154
Quadro 35	Se sim ou às vezes, de que forma a interdisciplinaridade acontece?	156
Quadro 36	Se você respondeu sim ou às vezes, quais são os mais comuns da	159
Quadro 37	sua área técnica que você utiliza em sala de aula?	161
Quadro 38	Aprender terminologias (termos, vocabulário, palavras) da área técnico-profissional ajudaria seu aluno a ter uma boa atuação no mercado de trabalho caso precisasse utilizar a língua espanhola?	162
Quadro 39	Para você, o que um aluno precisa ter/saber para ser um bom técnico/profissional no mercado de trabalho? Definição da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)	164
Quadro 40	Relação de alunos que responderam a análise de necessidades	170
Quadro 41	versus aqueles que participaram da aplicação da guia didática	188

	Excertos do relato do(a) docente observador(a)	
Quadro 42	Respostas e testagem das definições dos alunos do 3º ano/série ao	189
Quadro 43	termo “Tecnología”	189
	Percepção dos alunos quanto ao uso dos termos da tecnologia para	
Quadro 44	sua formação técnico-profissional	191
	Relato do(a) docente observador(a) I	
Quadro 45	Relato do(a) docente observador(a) II	191
Quadro 46	Ficha descritiva da atividade desenvolvida	192
Quadro 47	Relato do(a) docente observador(a) III	193
Quadro 48	Resposta e testagem das definições dos alunos do 2º ano/série ao	194
Quadro 49	termo “Tecnología”	197
	Relato do(a) docente aplicador(a) I	
Quadro 50	Relato do(a) docente aplicador(a) II	198
Quadro 51	Respostas dos alunos do 3º ano/série a pregunta: ¿Te parece	199
Quadro 52	importante el aprendizaje de la lengua española para tu formación	201
	profesional? ¿Por qué?	
	Respostas dos alunos do 2º ano/série a pregunta: ¿Te parece	
Quadro 53	importante el aprendizaje de la lengua española para tu formación	202
	profesional? ¿Por qué?	
	Percepção dos alunos do 3º ano/série quanto a relação entre a	
Quadro 54	disciplina de língua espanhola e as disciplinas técnicas	207
	Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto a relação entre a	
Quadro 55	disciplina de língua espanhola e as disciplinas técnicas	208
	Respostas dos alunos do 3º ano/série sobre se sentirem preparados	
Quadro 56	para utilizar a língua espanhola em contextos de uso especializado	209
	Respostas dos alunos do 2º ano/série sobre se sentirem preparados	
Quadro 57	para utilizar a língua espanhola em contextos de uso especializado	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Abordagem Terminológico-Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Currículo de Referência
DA	Docente Aplicador
DI	Docente Investigador
DIEB	Diretoria de Educação Básica
DO	Docente Observador
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EFE	Espanhol para Fins Específicos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	English for Especific Purposes
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LE	Língua Estrangeira
LiBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LinFE	Língua(s) para Fins Específicos
LM	Língua Materna
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCT	Teoria Comunicativa da Terminologia
TGT	Teoria Geral da Terminologia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **20**

1 INTRODUÇÃO **30**

2 METODOLOGIA DA PESQUISA **35**

2.1 Natureza da pesquisa **35**

2.2 Contexto de pesquisa **38**

2.2.1 Descrição do contexto 38

2.2.2 Etapas da coleta de dados 41

2.2.3 Descrição dos participantes da pesquisa 43

3 ESTADO DA ARTE **49**

3.1 Fins Acadêmicos **50**

3.2 Fins Específicos **53**

3.2.1 Categorias e análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo 54

3.2.2 Categorias e análise a partir do termo satélite terminologia 60

3.3 Fins Profissionais **64**

3.4 Instrumental **65**

3.4.1 Categorias e análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo 65

3.4.2 Categorias e análise a partir do termo satélite terminologia 69

3.5 Considerações sobre o estado da arte 72

4 PERCURSO TEÓRICO-FORMATIVO **74**

4.1 O ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos **75**

4.1.1 Etapas de desenvolvimento: percurso histórico 75

4.1.2 Afinal, o que é a abordagem ESP? 80

4.1.3 O contexto de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no Brasil 82

4.1.4 E hoje? Novas orientações para o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos 84

4.2 A terminologia: da visão clássica às novas vertentes teóricas **89**

4.2.1 A Teoria Geral da Terminologia 90

4.2.2 A vertente linguística da Terminologia 92

4.2.3 Novas tendências em Terminologia 95

4.2.4 Do termo ao texto: o discurso especializado 98

5 A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): ANÁLISE DE DADOS **106**
5.1 Análise de necessidades dos alunos **107**
5.2 Análise do questionário aplicado aos professores de espanhol **121**
5.3 Análise do questionário aplicado aos professores da área técnica **145**
5.4 Articulação das vozes dos sujeitos participantes **165**
6 A ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA APLICADA **168**
6.1 Mas afinal, o que é a Abordagem Terminológico-Discursiva? **169**
6.2 Etapas de elaboração da Guia Didática **172**
6.2.1 Análise do Projeto Pedagógico de Curso 173
6.2.2 Aproximação com as áreas técnicas do campus investigado 175
6.2.3 Escolha dos gêneros discursivos 179
6.2.4 Elaboração da guia didática 184
6.2.5 Orientação docente 185
6.3 Análise dos dados após aplicação da guia didática **187**
6.3.1 Percepções enquanto docente aplicador **187**
6.3.2 Percepções enquanto docente observador **195**
6.4 Análise da autoavaliação do alunos **200**
7 CONCLUSÃO **211**
REFERÊNCIA **214**
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA **221**
APÊNDICES **225**
APÊNDICE A – Análise de necessidades dos alunos **226**
APÊNDICE B – Questionário com professores de espanhol **236**
APÊNDICE C – Questionário com professores das áreas técnicas **248**
APÊNDICE D – Guia didática **258**

APRESENTAÇÃO

> "[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente"
> (Freire; Shor, 2008, p. 25)

Este trabalho traz uma escolha um tanto particular quanto a sua redação, bem como a maneira que desejei conduzi-lo. Durante os anos iniciais do doutorado, as reuniões de orientação, as disciplinas cursadas e seus vieses teórico-metodológicos foram construindo um caminho (auto)formativo bastante particular e dialogado desde uma concepção de educação para a autonomia (Freire, 1993; 2005).

Partindo de uma prática docente que dialogue com a noção de educação crítica, seja enquanto professor de língua materna (LM) e/ou língua estrangeira (LE), sempre busquei o desenvolvimento de um ensino capaz de despertar no aluno uma aprendizagem consciente e possibilitar a reflexão para além do contexto formativo. No Ensino Médio Integrado (EMI) isso não foi diferente.

Em face das situações particulares de aprendizagem encontradas no contexto do EMI, foi necessário (re)pensar minha prática, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento de uma consciência sociopolítica, que tem como particularidade a formação para o trabalho, e, assim, proporcionar ao aluno um ensino-aprendizagem capaz de mudar seu contexto social e profissional, refletindo temáticas relevantes para a área de atuação. Embora defenda a formação para o trabalho, essa formação está criticamente orientada para o desenvolvimento integral, colaborativo e participativo do aluno.

Assim, passo a definir minhas escolhas (auto)formativas, narrando meu itinerário investigativo e contribuindo para o ensino-aprendizagem da língua espanhola no EMI, bem como para a formação inicial e continuada dos docentes de espanhol como língua para fins específicos (LinFE).

As escolhas (auto)formativas

Desde o início da minha atuação como docente, sempre defendi uma educação pública e de qualidade. Uma educação na qual os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, professor e aluno, fossem capazes de despertar/construir um raciocínio crítico, com o desenvolvimento de

uma consciência sociopolítica que pudesse provocar mudanças no contexto no qual estão inseridos. Assim iniciei minha prática como docente no EMI, na busca de uma atuação apta a fazer diferença no processo de aprendizagem.

Antes de discorrer sobre as escolhas teórico-metodológicas deste trabalho, faz-se necessário uma retrospectiva acadêmica.

Após o término da graduação, dei meus primeiros passos em direção à formação continuada e iniciei a especialização *lato sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras, na qual produzi um trabalho final relacionando minha prática docente com a aprendizagem de ELE. Essa investigação tinha como contexto a sala de aula de um curso de ELE em uma escola tecnológica. O trabalho buscava verificar a transferência e/ou interferência do vocabulário do português na produção escrita de espanhol. No estudo, duas coisas me chamaram a atenção e passariam a estar presentes em minha (auto)formação: as abordagens de ensino-aprendizagem e a carência de materiais didáticos para formações específicas em LE. Além delas, alguns fatores também foram preponderantes, como o uso do léxico por parte dos aprendizes, o contexto da prática docente e da aprendizagem da LE, limitado pelo currículo escolar e pelo material didático utilizado pela instituição, e a heterogeneidade e particularidade dos alunos e do grupo.

O estudo do léxico[1] sempre esteve presente em meu processo (auto)formativo. Tê-lo como uma mola propulsora nesta rede dialógico-discursiva que é a sala de aula, é contribuir para um ensino-aprendizagem que permita ampliar a competência comunicativa na LE. Assim, nas palavras de Leffa (2000, p.40, grifos meu), "o léxico estará sempre determinando o processo, uma vez que todos os aspectos, da fonologia à pragmática, decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras".

Após finalizada a especialização, minha vida profissional foi marcada pela prática como docente de ELE, fato esse que perdurou até o início das atividades na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Durante os anos iniciais da minha atuação, ministrei aulas como professor de espanhol, ora na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) ora atuando em contextos empresariais.

Como docente na educação básica, sempre considerei a aprendizagem do aluno por meio de suas particularidades, com propostas mais críticas e mais interativas de formação. Já no contexto empresarial, chamava-me a atenção o fato de que os alunos, nos mais variados níveis de aprendizagem da língua, faziam questionamentos voltados exclusivamente ao uso da língua espanhola em contextos específicos e a partir de gêneros textuais/discursivos

[1] Neste trabalho, compreendo léxico como sinônimo de vocabulário.

prototípicos do contexto de atuação. Eram profissionais que necessitavam comunicar-se por meio de determinado vocabulário, relacionado a sua profissão e a sua formação, e a partir de textos específicos, mas que tinham um curso de ELE com uma abordagem e um material didático "comunicativos"[2].

Naquele contexto, identifiquei um problema no qual o ensino da língua não atendia às necessidades de aprendizagem. O conhecimento que o aluno ia adquirindo não dava conta de atender aspectos singulares daquele ambiente e uma coisa era certa: a ausência de vocabulário específico afetava a produção oral e a escrita na área profissional.

O tempo foi passando e iniciei um novo momento em minha vida. Após o término da especialização e de alguns anos de experiência como docente, passei a fazer parte da RFEPCT. Assumi minhas funções em um campus que me possibilitou atuar pela primeira vez no Ensino Médio Integrado (EMI) e no Ensino Superior em Letras, com habilitação em Espanhol.

Durante o primeiro ano em que estive atuando na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), vários questionamentos foram surgindo em relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, à prática docente e à estrutura e organização curricular. O ponto principal era referente à disciplina de língua espanhola no EMI, que era vista desde uma perspectiva de ensino-aprendizagem de ELE. Além disso, pude verificar atuando no curso de Letras, Português e Espanhol, que seu currículo não compreendia uma formação inicial de professores de língua espanhola voltada às particularidades do EMI[3].

Tais questionamentos motivaram o desenvolvimento de um projeto de pesquisa apresentado, readequado e aplicado durante o mestrado profissional em Docência para a Educação Básica. Naquela proposta de investigação, eu estava novamente questionando minha prática docente, os materiais didáticos, a abordagem utilizada, confrontado com os documentos norteadores, o currículo, a estrutura e a organização do EMI e utilizando para isso o léxico em contexto específico de uso.

O objetivo, pensado a partir das minhas inquietações como docente de ELE em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), era realizar "uma pesquisa a fim de identificar o porquê da não articulação, integração, entre o componente curricular de língua espanhola da base comum e os componentes curriculares da

[2] O termo comunicativo é utilizado entre aspas a fim de marcar uma crítica, bastante comum, quanto a dualidade entre ser e parecer comunicativo. Alguns autores criticam o rótulo comunicativo que se dá a algumas metodologias de ensino-aprendizagem de LE e materiais didáticos (Nunan, 1989; Ur, 1996; Harmer, 2001; Richards, 2001; Maley, 2010).

[3] Minha prática como docente na RFEPCT compreende o Ensino Médio Integrado e o Ensino Superior, atuando no curso de Letras, Português e Espanhol.

educação profissional" (Roveri, 2019, p.22). A pesquisa trouxe interessantes contribuições para minha *práxis*, em especial a necessidade em olhar para ela e para a produção de materiais didáticos específicos para o ensino-aprendizagem de ELE no contexto do EMI. Defendi naquele momento e por meio de um produto educacional elaborado como requisito para a finalização do mestrado profissional, o uso da terminologia como uma opção central e eficaz para o desenvolvimento das competências linguística, sociocultural e técnico-profissionalizante de forma integrada, interdisciplinar.

> (...) A proposta que fizemos (...) não é um material didático fechado. A intenção é possibilitarmos a abertura ao novo, a buscar e investigar, motivando de forma a despertar a curiosidade pela cultura, pela língua, mas também na interação para o mercado de trabalho. Espera-se que o docente que utilize o produto elaborado a partir desta pesquisa possa (re)criar, questionar, problematizar, incentivando e despertando no aluno a consciência reflexiva que se espera dele (Roveri, 2019, p.157).

Tais conclusões e sugestões fizeram com que eu buscasse ampliar o escopo da pesquisa, verificando de que forma ela contribuiria para a minha prática como docente de espanhol no EMI. Assim, submeti um projeto de pesquisa, em nível de doutorado, que foi apresentado, readequado e desenvolvido junto ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP. Apesar de inicialmente pretender elaborar um material didático, visando dar seguimento a pesquisa de mestrado, este trabalho foi seguindo outros caminhos, motivando novas descobertas teórico-metodológicas e constatações que me fizeram repensá-lo.

A partir daqui, passo a assumir a identidade de docente de espanhol como Língua para Fins Específicos (LinFE), divergindo da minha formação inicial e da minha prática como professor de ELE. Defendo o despertar para a cultura, o respeito e a valorização da multiculturalidade da língua espanhola, capacitando profissionais conscientes de seu papel social e crítico para o mercado de trabalho. Ao desenvolver uma consciência sociopolítica crítica caminhamos rumo ao ensino-aprendizagem de EFE em um contexto pós-estruturalista e pós-método, utilizando para isso uma nova proposta: a Abordagem Terminológico-Discursiva (Nadin, 2022).

Essa pesquisa de doutorado evidencia a prática docente, questionando as metodologias utilizadas, as abordagens de ensino, os materiais didáticos, confrontando-os com os documentos norteadores, o currículo, a estrutura e a organização do EMI e utilizando para isso o léxico em um contexto especializado, por meio da terminologia específica da área de formação técnica.

Utilizei como metodologia a narrativa autobiográfica. A escolha desse recurso metodológico se justifica uma vez que "somos organismos contadores de histórias" (Connelly; Clandinin, 1995, p.11), capazes de resgatar e refletir sobre aspectos pontuais da formação do professor/pesquisador, relacionados a uma consciência sociopolítica que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, já que o "pensamento narrativo é a forma chave da experiência e um modo de escrever e pensar sobre ela" (Clandinin; Connelly, 2000, p. 18).

Dito isso, você terá em suas mãos minha "forma chave da experiência" e meu "modo de escrever sobre ela" (Clandinin; Connelly, 2000, p. 18), no qual optei pela escrita da tese em 1ª pessoa do singular, uma vez que assim poderei evidenciar minhas práticas do professor/pesquisador, cruzando algumas narrativas que juntas construirão meu itinerário (auto)formativo. Essa desconstrução se justifica como uma forma de desobediência epistêmica (Mignolo, 2003), abrindo caminho ao novo com vista a um pensamento decolonial.

Perspectiva de ensino-aprendizagem[4]

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(Melo Neto, 1994, p.345)

[4] Nesta pesquisa, optei pelo uso do termo ensino-aprendizagem por considerar ensino e aprendizagem como complementares no processo formativo.

A primeira vez que tive contato com o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, foi no ano de 2008, durante meu segundo ano de graduação em Letras/Espanhol, na disciplina de Língua Portuguesa I. Naquele momento, lembro que a leitura do texto e a interpretação que íamos construindo com o professor, inicialmente, deu-se com tímidos comentários. Fio a fio, palavra a palavra, o que parecia um emaranhado, tornou-se um todo de sentido e significado.

Passo a passo, a leitura se transformou em discussão e juntas trouxeram interpretações carregadas de particularidades. Primeiro de forma individual, depois em pequenos grupos e, por fim, em sala de aula, coletivamente. Um a um íamos construindo uma rede interativa de significados: o que eram hipóteses iniciais iam sendo testadas, negadas, confirmadas e reconsideradas. Em cada nova hipótese, cada interpretação carregava um pouco de nós, especificidades de cada um daqueles sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Iniciamos a leitura inferindo considerações sobre a figura central do poema. A quem o autor fazia menção quando se referia a “*um galo sozinho não tece a manhã:/ele precisará sempre de outros galos”*?

- Quem são esses galos, afinal? Perguntou o professor.

Silêncio na sala. Pouco a pouco a timidez foi perdendo espaço às considerações. Hoje, em virtude dessas memórias, eu responderia prontamente que a figura central do poema representa o ser humano, que juntamente com outros indivíduos, coletivamente, são capazes de construir um conhecimento e compartilhá-lo.

Naquele momento, confesso que comecei a olhar para o ensino-aprendizagem de uma nova maneira. Como aluno, fui ressignificando algumas interpretações, questionando-me, (re)descobrindo-me. Como professor, também poderia despertar no outro um novo mundo de significados. E de forma gradativa e cooperativa, aluno e professor, contribuir para novos itinerários, instigando a “luz balão”, o conhecimento. E aí surge a manhã, *“que plana livre de armação*”.

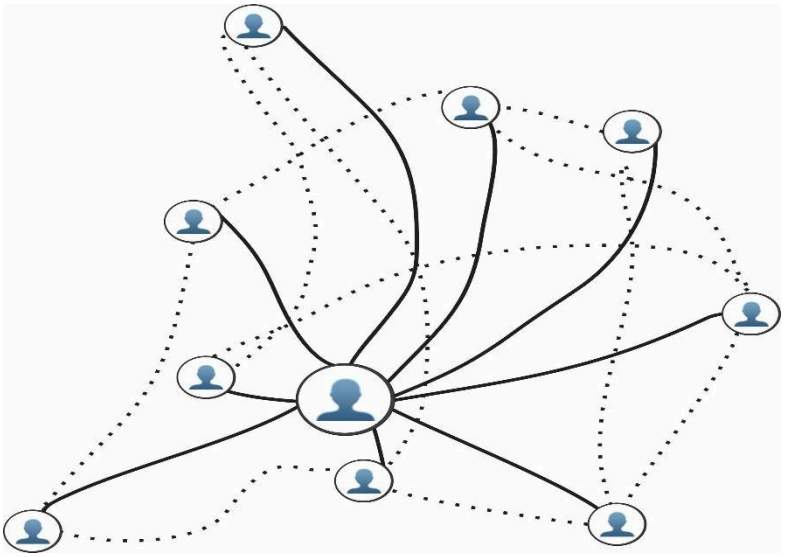
Defendo que o conhecimento pode construir-se por meio de uma relação interativo-dialógica entre os sujeitos envolvidos, de forma horizontal, não hierarquizada, libertadora, mas não permissiva. Cada sujeito nesta pesquisa carrega singularidades que se entrelaçam às singularidades de outros sujeitos e do meio no qual está inserido. Dia a dia, esse percurso vai sendo trilhado à medida que é planejado, um processo cíclico único e diário, gradativo e cooperativo: *“ele precisará sempre de outros galos”, “De um que apanhe esse*

grito que ele/e o lance a outro; de um outro (...)/um galo antes/e o lance a outro; e de outros (...)/que com muitos outros (...)/ se vá tecendo, entre todos os galos (...).

Essa relação gradativa e cooperativa possibilita o surgimento da manhã: *"(...) (a manhã) que plana livre de armação/A manhã, toldo de um tecido tão aéreo (...)"*. Assim, nessa interação, o conhecimento vai surgindo por meio do ensino-aprendizagem, de forma espontânea e completamente instável.

A imagem abaixo ilustra a interação em sala de aula, tendo a figura do professor como mediador central desse processo.

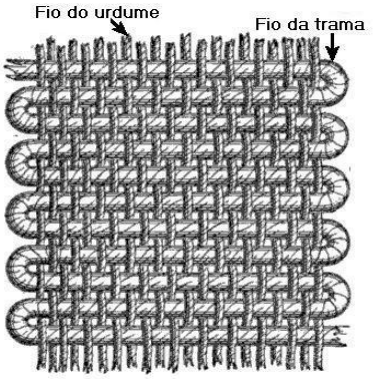
Imagem 1 – Interação em sala de aula



Fonte: elaborada pelo autor.

Essa instabilidade gerada pelo ensino-aprendizagem que se dá em sala de aula, conforme ilustrado na imagem 1, apresenta diferentes atravessamentos durante a construção do conhecimento. Assim como a manhã, que é tecida por uma *"teia tênue"*, o ensino-aprendizagem são como fios tênues de um tear, que vão sendo entrelaçados, tra(n)çados, construindo um todo interativo de sentido, particularidades e especificidades do processo formativo.

Imagem 2 – O entrelaçamento do ensino-aprendizagem



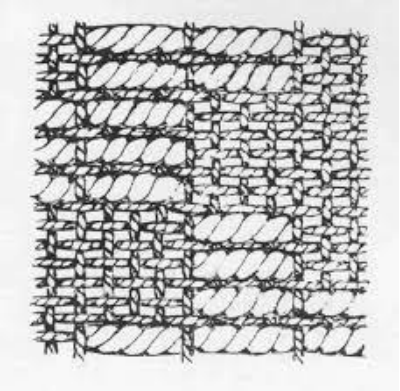
Fonte: https://www.wikiwand.com/pt/Tecelagem.

Ao considerar a imagem 2, a formação desse pequeno tecido se dá pelo emaranhamento dos fios de urdume (longitudinal) e trama (transversal). Esses fios, a meu ver, poderiam representar metaforicamente o professor e os alunos. Considere que cada um dos fios de urdume são os alunos e o fio de trama é o professor, que vai envolvendo os alunos de diferentes maneiras e juntos podem tornar-se protagonistas da sua formação.

As relações entre os fios, ou seja, entre o ensinar e o aprender, nem sempre são entrelaçadas e se interagem de forma perfeita. Antes do resultado, o conhecimento concretizado, esse processo passa por constantes instabilidades, uma vez que fatores internos e externos podem gerar variadas interferências: uma agulha que quebra, uma linha que rompe, o tipo de tecido, suas cores e formas geométricas, a falta de energia, o próprio resultado, o tempo etc.

A imagem 3, por sua vez, apresenta um recorte de tecido formado por diferentes técnicas de tecer, uma alusão às variadas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem. Cada uma dessas técnicas possui suas particularidades e, à sua maneira, isso acaba agindo no resultado.

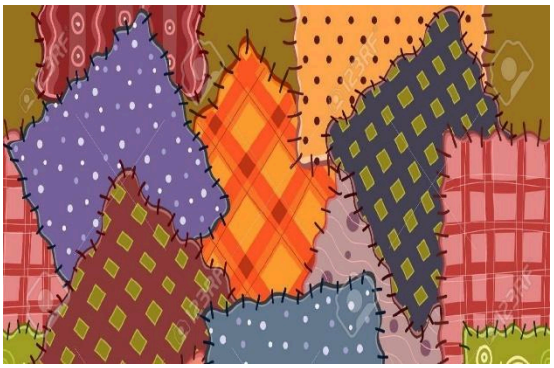
Imagem 3 – Diferentes técnicas de tecer



Fonte: http://www.terrabrasileira.com.br/indigena/cotidiano/473tecnica.html.

Essas técnicas apresentam especificidades de múltiplos contextos de criação. Cada contexto interage com outros e juntos tecem uma colcha. Assim como as interferências que ocorrem nesse processo de criação, defendo que o conhecimento em sala de aula pode ser tecido a múltiplas mãos, carregando um pouco de si e do(s) outro(s). As variadas técnicas de tecer dispostas cada qual com sua especificidade, carrega particularidades marcadas por traços individuais, entrelaçados, e que se vão *"(...) encorpando em tela, entre todos,/se erguendo tenda, onde entrem todos (...)"*.

Imagem 4 – A colcha do conhecimento



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/459719074459348925/.

Nessa colcha que é o conhecimento, as relações em sala de aula se estabelecem por meio de uma dimensão dialógico-interativa da linguagem, com experiências reais de uso da língua. Posto isso, professor-aluno e aluno-aluno constroem discursos que representam o contexto no qual estão inseridos, marcado pelo currículo escolar que define aspectos pontuais do EMI. Cada sujeito interage carregando em sua bagagem especificidades locais, regionais, situacionais, profissionais etc., as quais devem ser consideradas para a construção de uma

consciência sociopolítica, tanto na formação do aluno, quanto na prática docente e no currículo.

Destarte, passo a olhar para a língua espanhola no contexto do EMI, defendendo-a por meio do ensino-aprendizagem de LinFE. Além disso, concebo-o a partir do uso crítico da língua(gem) em contextos técnico-profissionais, possibilitado pela terminologia prototípica de cada área do conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

O tema desta tese surgiu das inquietações da minha prática como docente de espanhol na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Essas inquietações me fizeram questionar o ensino-aprendizagem da língua, sua adequação ao contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) e as necessidades de alunos e professores envolvidos nesse processo.

Com a finalização do mestrado e os dados obtidos naquele trabalho[5], decidi ingressar no doutorado a fim de ampliar a pesquisa desenvolvida. Para isso, apresentei um projeto com o objetivo de propor e validar um material didático no qual as terminologias das áreas técnicas fossem centrais no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua para fins específicos (LinFE). Essa proposta inicial pretendia resolver algumas lacunas encontradas no EMI, em especial a dificuldade de práticas interdisciplinares[6]. A meu ver, essa dificuldade está condicionada à atuação docente, fazendo-se necessário um caminho formativo que a oriente.

À medida que atuava na rede e conforme me apropriava dos documentos legisladores, dos currículos dos cursos técnicos e superiores, da própria especificidade da prática do professor, dos alunos e do contexto de pesquisa, observei que a língua espanhola poderia ser ensinada desde uma perspectiva de ensino-aprendizagem de LinFE, tornando-se mais efetiva para o contexto do EMI. Isso porque sua proposta está orientada à formação de nível médio e técnico, por meio de práticas interdisciplinares, às quais rompem com um ideal cartesiano de ensino (Morin, 2000; 2002; 2005).

---

[5] No mestrado profissional em Docência para Educação Básica, identifiquei a ausência de interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem da língua espanhola com os componentes curriculares da base técnico-profissionalizante, acarretando a dificuldade de uso da língua(gem) em contextos especializados. Para diminuir essa distância, foi proposto um protótipo de material didático denominado *"Ocio y Turismo: el aprendizaje de lengua española"*, o qual buscou atender ao Ensino Médio Integrado em Lazer, baseado em uma proposta de ensino-aprendizagem com foco no uso das terminologias prototípicas da área. Apesar da proposta, o material didático não foi validado.

[6] Neste trabalho, optei por utilizar as palavras **integrado** e **interdisciplinar** como complementares, uma vez que, no EMI, a prática pedagógica compreende uma articulação entre as diferentes áreas epistêmicas e o conhecimento técnico-profissional, de forma a romper com a lógica disciplinar fragmentada. Tal articulação busca promover a construção de sentidos para o ensino-aprendizagem crítico, mediante a problematização da realidade e o desenvolvimento de competências ligadas às dimensões profissional, social e cultural (Fazenda, 1994; Demo, 1996; Frigotto; Ciavatta; Ramo, 2005; Ramos, 2008).

O cenário do EMI tem suscitado discussões e pesquisas em vista de uma articulação eficaz entre as diversas áreas do conhecimento e em prol do que apregoa a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a RFEPCT. Sendo assim, o preparo para a formação técnica, integrada ao Ensino Médio (EM), tornou-se mais uma possibilidade do sistema educacional brasileiro, um modelo pautado na formação omnilateral[7] para o mercado de trabalho, que

> (...) expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. (...). Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2014, p. 3-4)

Considero que tais dimensões tornam-se os eixos centrais no processo de formação crítica. Assim, um ensino-aprendizagem com práticas integradas é um modo de ensino que produz sujeitos capazes de atuar e refletir sobre problemas sociais, modificando seu contexto local, regional e global. Apesar disso, o EMI ainda carrega a visão do conhecimento a partir de um paradigma cartesiano, enraizado nos documentos de base, na prática docente, nos planos de ensino e nos conteúdos programáticos.

Com relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, notei que essa orientação ainda dual, que concebia técnica e episteme de maneira fragmentada, também se fazia presente no meu contexto de atuação e se apresentava diariamente em sala de aula: era preciso resolver o hiato existente entre o ensino da língua desde uma perspectiva geral, aquele que ensina para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para comunicar-se, e aquele ensino-aprendizagem da língua que se fazia necessário desde uma perspectiva para fins específicos, possibilitando também o uso da língua em contextos especializados.

Logo, tornou-se necessário revisar o objetivo inicial deste trabalho, uma vez que já não atendia à demanda de pesquisa e me parecia insuficiente apenas propor e validar uma sequência didática seguindo os pressupostos de LinFE. Era necessário orientar o professor por um percurso formativo capaz de permitir práticas integrativas e que pudesse proporcionar um ensino-aprendizagem de LinFE orientado a uma educação linguístico-crítica.

---

[7] Segundo Frigotto (2014, p. 3), o termo omnilateral parte da "concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo".

Assim, o objetivo desta pesquisa foi construir um percurso (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD)[8] para o Ensino Médio Integrado, abordagem que defendo capaz de promover a interdisciplinaridade com a área técnica, atendendo a demanda da LE no contexto do EMI. Uma abordagem "fundamentada nos conceitos de usos das línguas naturais em contextos especializados; de gêneros textuais especializados; de competência comunicativo-especializada e competência léxico-terminológica" (Nadin, 2022, p. 99).

Ao escolher o termo (auto)formativo, parto da premissa de que a minha formação, (auto), pode contribuir com o percurso formativo de outros docentes que atuem diretamente com a língua espanhola no EMI. Dessa forma, passo do individual, construindo minha narrativa formativa e levando-a à coletividade como uma proposta de ensino-aprendizagem de LinFE.

A intenção, ao final, é responder a seguinte pergunta de pesquisa: como consolidar o ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE no contexto do EMI? Tal questionamento me levou a refletir sobre:

- As reais necessidades, lacunas e desejos dos alunos que cursam a disciplina de língua espanhola no EMI, do IFSP;
- Como se dá a prática docente de espanhol no contexto do EMI, do IFSP;
- As necessidades dos cursos técnicos no que tange à integração como o ensino-aprendizagem de língua espanhola;
- O que dizem as pesquisas no Brasil sobre o ensino-aprendizagem LinFE;
- Como concretizar práticas interdisciplinares no ensino-aprendizagem de espanhol no EMI;
- O uso de gêneros textuais/discursivos em contextos especializados de ensino-aprendizagem;
- O resgate das terminologias de uma área técnica para o ensino-aprendizagem de língua espanhola;

Esses questionamentos me levaram a refletir sobre os objetivos específicos que necessitaria traçar para alcançar o objetivo geral. Assim, busquei: a) elaborar o estado da arte

[8] (Nadin, 2022).

do ensino-aprendizagem de LinFe no Brasil, entre 2001 e 2020[9]; b) explorar o contexto de ensino-aprendizagem de espanhol no EMI, considerando as práticas pedagógicas dos professores(as) de espanhol, as necessidades das áreas técnicas e a necessidade dos alunos; c) elaborar um guia didático por meio dos pressupostos teóricos da ATD; e d) verificar a aplicabilidade e aceitabilidade da guia didática no contexto do EMI.

Minha prática trouxe algumas hipóteses que busquei verificar, aclarar e resolver, hiatos na formação inicial, ausência de formação continuada adequada à formação de professores de LinFE no contexto investigado, entre outros aspectos que marcaram minha prática pedagógica. Elenco três hipóteses que motivaram o desenvolvimento desta tese: a) o ensino-aprendizagem da língua espanhola, no EMI, não atende à demanda específica de uso da língua em contextos especializados; b) a dificuldade em realizar práticas integradas por parte do professor de língua espanhola; e c) a relevância da língua espanhola como LinFE para a formação do aluno no contexto do EMI.

Para isso, organizei o trabalho em seções que conterão informações sobre meu itinerário (auto)formativo, adotado como uma possível maneira de sanar as dificuldades encontradas em sala de aula, proporcionando um ensino-aprendizagem integrado e contribuindo para a formação inicial e continuada de professores que porventura venham deparar-se com esta tese. Assim, decidi por uma outra forma de organização, diferente da tradicional, e optei por uma ordem que indicasse meu itinerário e contribuísse para a formação de outros docentes.

O leitor encontrará na segunda seção, a metodologia do trabalho, onde descrevo a natureza da pesquisa e o contexto. A terceira seção traz o estado da arte das pesquisas produzidas no Brasil nos primeiros vinte anos do século XXI. Na quarta conceituo teoricamente as bases de sustentação da ADT. Já na quinta você encontrará a análise do contexto do ensino-aprendizagem de espanhol no EMI. E, por fim, na última seção trago a análise da aplicação da ADT em sala de aula.

Diante do cenário educacional de baixo investimentos destinados às instituições de ensino, pesquisas como esta são relevantes para o desenvolvimento da prática docente, para a formação do aluno e, finalmente, é uma contribuição para o desenvolvimento da educação técnico-profissional, principalmente a partir da proposta de um itinerário formativo que atenda às especificidades e às necessidades do EMI. Busquei evidenciar a importância da língua espanhola para fins específicos como disciplina fundamental no cenário estudado,

[9] O recorte temporal se deu pela necessidade de observar o cenário científico referente ao ensino-aprendizagem de LinFE no Brasil, uma vez da ausência de estudos voltados à catalogação de teses e dissertações sobre o tema.

principalmente em contraposição à revogação da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre a oferta do ensino da língua espanhola, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir do objetivo principal da pesquisa, qual seja, construir um itinerário (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de espanhol por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD), busquei definir de que maneira meu caminho formativo, considerando desde o início das atividades no Ensino Médio Integrado (EMI) até a mudança de postura como professor para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuiria para uma mudança de perspectiva de outros docentes, bem como para a formação inicial e continuada em Línguas para Fins Específicos (LinFE).

Para isso, tomei algumas decisões quanto à metodologia que defendo capazes de atingir meu objetivo. Tais decisões passo a apresentar neste percurso metodológico, discorrendo sobre a natureza da pesquisa desenvolvida e explanando sobre a relevância da participação de determinados sujeitos/indivíduos[10] na construção de um processo de ensino-aprendizagem de línguas mais participativo, crítico e efetivamente integrado.

A pesquisa está embasada nos princípios da metodologia qualitativa (Cohen *et al.*, 2000) e da narrativa autobiográfica (Clandinin; Connelly, 2000; Bell, 2002; Mello, 2010; Barkhuizen *et al.*, 2014;). Assim, neste capítulo: a) descrevo a natureza da pesquisa, considerando as ações metodológicas desenvolvidas; e b) explano sobre contexto da pesquisa, os participantes e as etapas de coleta de dados.

2.1 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa está inserida no escopo da pesquisa qualitativa, considerando para isso uma perspectiva reflexiva (Cohen *et al*, 2000) da análise dos dados coletados. Ao escolher essa orientação, minha intenção foi afastar-me de uma análise estritamente objetiva e marcada pela busca de verdades universais, e aproximar-me de aspectos subjetivos imbricados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Parto do pressuposto de que todo contexto de investigação apresenta uma variedade de possibilidades interpretativas, na qual o pesquisador assume um papel central, verificando as hipóteses *a priori* levantadas e preservando a integridade do fenômeno investigado, de forma a compreender "o mundo subjetivo da experiência humana" (Cohen *et al*, 2000, p. 22).

No ensino-aprendizagem isso não é diferente!

[10] As palavras sujeito(s) e indivíduo(s) foram utilizadas como sinônimas no decorrer do texto.

Neste trabalho, meu foco foi olhar para esse mundo subjetivo da experiência dos professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto do EMI, considerando-o como uma possibilidade de fazer ciência, a partir de afirmações, constatações e contestações vivenciadas pelo professor/pesquisador em sua prática docente/investigador.

Para Cohen (2000), as pesquisas qualitativas consideram dados que são atribuídos à realidade dos participantes por meio do contexto de investigação. Assim, foi possível teorizar a partir dos dados emergentes observados nos questionários aplicados, os quais elucidaram o panorama das relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa (professor-aluno), o objeto investigado (o ensino-aprendizagem de espanhol) e o contexto investigatório (o EMI). A imagem a seguir considera os elementos da pesquisa e o EMI.

Imagem 5 – A composição do Ensino Médio Integrado (EMI)

Fonte: do autor.

Com a intenção de apresentar um panorama das relações estabelecidas entre os envolvidos e o impacto no processo de ensino-aprendizagem, parti da ótica da experiência e do relato do eu professor/pesquisador para construir o itinerário (auto)formativo, tomando para isso uma perspectiva autobiográfica (Clandinin; Connelly, 2000; Bell, 2002; Mello, 2010; Barkhuizen *et al*, 2014).

Considero a ação de narrar histórias como uma capacidade latente do ser humano, uma vez que cada narrativa reflete seu mundo interior, acarretando a construção de significados por meio das experiências narradas. São essas experiências que contribuirão para a formação continuada.

Ao assumir o viés narrativo autobiográfico, tomei a narrativa como a forma que "[...] nós seres humanos experimentamos o mundo", uma vez que "somos organismos contadores de histórias" (Connelly; Clandinin, 1995, p.11). A ação de narrar é uma forma que todos os indivíduos têm de (re)contar sua história, criando, imaginando, inferindo possibilidades e vivendo experiências capazes de contribuir para as relações sociais e de engajar "ativamente na construção dos termos e condições de sua [nossa] própria aprendizagem"[11] (Barkhuizen *et al*, 2014, p.11. Tradução e destaque nossos).

O cenário das pesquisas narrativas, atualmente, tem crescido consubstancialmente, o que, segundo Barkhuizen *et.al.* (2014), reflete uma mudança de perspectiva teórico-metodológica no fazer científico, permitindo ao pesquisador explorar diferentes aspectos de sua experiência pessoal, sejam eles profissionais, acadêmicos ou vivências pessoais, para compreender sua própria trajetória e os significados atribuídos a ela. Essa mudança de perspectiva teórica possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre as influências do contexto e da sociedade que moldam a trajetória do pesquisador. Dessa forma, busquei selecionar "elementos da experiência aos quais vamos nos ater e moldamos aqueles elementos escolhidos de modo a refletir as histórias disponíveis para nós"[12] (Bell, 2002, p. 2017. Tradução nossa).

Tomando como instrumento de pesquisa a narrativa autobiográfica, foi possível resgatar e refletir aspectos pontuais da minha formação como professor, os quais estão relacionados a uma consciência sociopolítica e a uma visão que possuo sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, já que o "pensamento narrativo é a forma chave da experiência e um modo de escrever e pensar sobre ela"[13] (Clandinin; Connelly, 2000, p. 18. Tradução minha). Nessa perspectiva, a narrativa não só se constrói como fenômeno de estudo, mas também assume o papel de método de pesquisa. Dito isso, posso considerar que "[...] o pesquisador narrativo é sempre autor e investigador da história, cujo fenômeno estuda, não sendo possível analisar/estudar histórias de cuja experiência não tenha sido participante, um *insider*". (Mello, 2010, p. 173).

---

[11] "(…) actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning". (Barkhuizen et al, 2014, p.11).

[12] "(…) we select those elements of experience to whichwe will attend, and we pattern those chosen elements in ways that reflect the stories available to us" (Bell, 2002, p. 2017).

[13] "(…) narrative thinking is a key form of experience and a keyway of writing and thinking about it". (Clandinin; Connelly, 2000, p. 18)

Foi com a narrativa autobiográfica que encontrei a forma de produzir esta tese, a fim de que minha experiência (auto)formativa pudesse contribuir, cientificamente, com o despertar pedagógico.

2.2 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa tem como contexto o ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio Integrado (EMI) em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A fim de levantar algumas particularidades desse ambiente, os dados foram coletados a partir de três perspectivas: a) a dos alunos, por meio de uma análise de necessidades para desenhar o perfil do aluno do EMI que cursa a disciplina de língua espanhola; b) a dos professores de espanhol, por meio de um questionário para sobre a prática docente e o ensino-aprendizagem de espanhol no EMI; e c) a dos professores das áreas técnicas, por meio de um questionário para identificar qual a relevância do ensino-aprendizagem de língua espanhola na área em questão no EMI.

Tais perspectivas construíram o percurso (auto)formativo da pesquisa, destacando, principalmente, a importância da língua espanhola para a formação integral, interdisciplinar do aluno, com vistas a uma formação linguístico-crítica. Assim, identifiquei alguns aspectos singulares que evidenciam a necessidade de um ensino-aprendizagem de espanhol a partir de uma perspectiva de línguas para fins específicos (LinFE).

Posto isso, e a fim de proporcionar uma melhor compreensão desse percurso, a) discorro sobre o contexto de pesquisa, situando o ensino-aprendizagem de língua espanhola no EMI do IFSP; b) apresento alguns dados relativos ao perfil participantes da pesquisa; e c) descrevo as etapas da coleta dos dados.

2.2.1 Descrição do contexto

O ambiente desta pesquisa envolve minhas atividades como docente de língua espanhola no EMI, modalidade presente em todo o país e que abrange instituições públicas e privadas. Essa modalidade considera uma articulação efetiva entre a formação geral e a educação profissional técnica de nível médio. É uma forma de educação que oferece aos estudantes a oportunidade de se prepararem para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades e competências essenciais para o exercício da cidadania.

O EMI é uma modalidade de ensino relativamente recente no Brasil, uma vez que sua regulamentação ocorreu pela Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[14]. Além da LDB, a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 consolidou a oferta de cursos e programas de educação profissional, com destaque para: a) a definição do conceito, que permitiu diferenciar essa modalidade de ensino de outras, como o ensino médio regular e o ensino médio profissionalizante; b) o estabelecimento de diretrizes para sua organização, fundamentais para a padronização da oferta e para a garantia da qualidade da formação; e c) o incentivo a sua expansão, principalmente nos governos da Presidente Dilma Rousseff. Tais documentos possibilitaram a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A rede federal conta, atualmente, com mais de 600 *campi* distribuídos nas 38 reitorias em todo território nacional, os quais possibilitam a verticalização da educação básica a educação superior, oferecendo cursos de nível médio integrado, nível concomitante/subsequente e cursos superiores tecnólogos e de licenciaturas. Tais *campi* levam educação profissional e tecnológica a diversas regiões, das mais remotas, possibilitando o desenvolvimento local e regional, oferecendo educação pública e de qualidade.

Por questões de delimitação temática, ocupei-me, nesta pesquisa, de um *campus* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e da oferta da disciplina de língua espanhola. É importante pontuar que cada Instituto Federal (IF) possui, conforme a Lei nº 11.892, em seu Art.1º, parágrafo único, "natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)" (Brasil, 2008). Considerando essa autonomia, o IFSP toma como documentos reguladores as Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio (Resolução n.º 163/2017, de 20 de novembro de 2017); a Organização Didática (Resolução n.º 62/2018, de 07 de agosto de 2018), o Currículo de Referência[15] (CR) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Tais documentos norteiam a organização e o funcionamento do EMI no IFSP, os quais

[14] É importante considerar que o termo Ensino Médio Integrado (EMI) não aparece definido na LDB, apenas figurando a partir do Decreto nº 5.154/2004.

[15] O Currículo de Referência do IFSP está orientado pela: a) Resolução IFSP-PRE n° 163/2017, que dispõe sobre as diretrizes dos cursos técnicos de Educação Básica do IFSP; b) Resolução IFSP-CONSUP n° 37/2018, que aprova a construção dos Currículos de Referência do IFSP; c) a Instrução Normativa IFSP-PRE 002/2019, que estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos do IFSP; d) um texto nomeado de "Perguntas e Respostas sobre os Currículos de Referência (CRs) na Educação Básica do IFSP", que organiza questionamentos recorrentes no processo de elaboração dos Currículos de Referência; e, por fim, e) o Comunicado da Diretoria de Educação Básica (DIEB) de 25 de março de 2020, já dentro do contexto da pandemia do novo coronavírus -Covid-19.

tomarei como complemento dos documentos legisladores nacionais[16] e que passaram a fazer parte do meu percurso (auto)formativo a partir do ingresso, como docente, nesta instituição.

Nesse contexto, alguns conceitos perpassam a prática docente e fundamentam algumas escolhas acadêmicas: integração, formação integrada, interdisciplinaridade, projeto integrador etc. (Frigotto *et al.*, 2005; Kuenzer, 2009; Moura, 2014). Tais conceitos são comumente discutidos, (re)pensados e (re)construídos com vistas à formação de uma identidade institucional. Diante desses conceitos, vi a necessidade de ressignificar meu agir docente, até então apenas em contextos tradicionais de ensino, ou seja, repensar minha prática adequando-a ao EMI. Assim,

> Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica [...]. O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (Brasil, 2010, p. 3-31).

Essa possibilidade abre caminho a pensar o ensino-aprendizagem de espanhol para além de uma perspectiva apenas comunicativa. É a partir desse contexto que essa pesquisa se desenvolve, pensando o ensino-aprendizagem da língua de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos das disciplinas da base comum aos conhecimentos profissionais, superando a dualidade marcadamente presente no ensino.

Assim, discorrido sobre o EMI de maneira mais geral, passo agora a descrever a oferta da língua espanhola no *lócus* investigado.

Ao iniciar minha prática como docente em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), passei a fazer parte do corpo docente que atua no ensino-aprendizagem de língua espanhola no EMI. No campus em que se deu a investigação, há os cursos técnicos em Agroindústria, Lazer e Mecatrônica. Cada um dos

[16] Cito como documentos fundamentais para a prática docente: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 2000, os quais orientam quanto a elaboração dos currículos da educação básica e norteiam o ensino de línguas estrangeiras voltado para a comunicação, a compreensão e a produção de textos; c) a Lei nº 11.161, de 2005, que determinou que o ensino da língua espanhola fosse obrigatório no ensino médio, ainda que com matrícula facultativa por parte do aluno, e que foi extinta com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); d) o Parecer CNE/CEB nº 15/2015, que orienta os sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 11.161/2005; e) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, apesar de considerar apenas a "IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (atualizado pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)" (BRASIL, 2017).

cursos citados faz parte de um eixo tecnológico[17], respectivamente: o eixo de Produção Alimentícia, o eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer e o eixo de Controle e Processos Industriais.

A disciplina de língua espanhola é ofertada como optativa durante os três anos do Ensino Médio a todos os alunos interessados, independente do curso técnico, são alocados em uma mesma turma de acordo com o ano/série escolar. Segundo essa divisão, a disciplina passa a assumir três níveis: básico, intermediário e avançado. Por exemplo: um aluno do curso técnico integrado em Agroindústria, matriculado na disciplina de espanhol no 1º ano do Ensino Médio, cursará juntamente com os alunos do curso técnico integrado em Lazer e Mecatrônica.

2.2.2 Etapas da Coleta de Dados

Após descrição dos participantes da pesquisa, passo a relatar as etapas de coleta dos dados, as quais foram fundamentais para a análise e a construção do itinerário (auto)formativo.

A primeira etapa da coleta de dados foi a elaboração do estado da arte do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE)[18] no Brasil, de 2001 a 2020. O recorte temporal está embasado na tentativa de sondar as pesquisas realizadas no país nas duas primeiras décadas do século XXI. Minha intenção foi mapear as produções nos níveis de mestrado e de doutorado, identificando o que tem se produzido na área: as principais teorias, as metodologias mais comuns, quais as línguas estrangeiras mais pesquisadas e, principalmente, verificar a presença da Terminologia ou de terminologias[19] nas pesquisas realizadas. Para isso, utilizei o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) de Teses e Dissertações.

Após conhecer o cenário científico no período investigado, na segunda etapa optei pela aplicação do questionário de necessidades em um *campus* do IFSP, no qual existem três cursos técnicos integrados, escolhendo como participantes alunos, professores de espanhol e professores das áreas técnicas. Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2023), cada um dos cursos faz parte de um eixo tecnológico, a saber: a) Produção

[17] Eixos tecnológicos são os agrupamentos feitos por cursos técnicos de áreas correlatas. O eixo de Produção Alimentícia, por exemplo, é composto pelos cursos técnicos em: Agroindústria, Alimentos, Cervejaria, Panificação etc.

[18] Trata-se do atual uso da abreviação do termo Línguas para Fins Específicos (Ramos, 2012) no Brasil.

[19] No que se refere à Terminologia e terminologia, quando grafado com letra maiúscula faz menção à disciplina científica. Já grafado com letra minúscula diz respeito às unidades terminológicas de uma área científica.

Alimentícia, curso Técnico em Agroindústria; b) Turismo, Hospitalidade e Lazer, curso Técnico em Lazer; e c) Controle e Processos Industriais, curso Técnico em Mecatrônica.

Na busca do objetivo de pesquisa, decidi ampliar o alcance da coleta dos dados, escolhendo outros *campi* do IFSP em que havia os mesmos cursos técnicos. A decisão foi pautada na necessidade em comparar os resultados obtidos no *campus* investigado com a realidade em outras unidades da mesma reitoria, afastando qualquer especificidade regional que pudesse caracterizar uma realidade apenas do campus investigado. Isso me trouxe o primeiro desafio da pesquisa: a ausência dos mesmos cursos técnicos em outros *campi*. No eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer só há um curso de Técnico em Lazer em todo o estado.

Essa questão me fez tomar um curso técnico diferente, mas que fizesse parte do mesmo eixo tecnológico do *campus* de investigação. Assim, passaram a fazer parte da pesquisa alunos e professores dos cursos Técnico em Alimentos, Técnico em Eventos e Técnico em Mecânica. Essa ampliação do escopo me permitiu verificar de que forma alunos e professores viam a língua espanhola em seus *campus*.

Nessa etapa, identifiquei alguns aspectos que me pareceram relevantes, a saber: a) os cursos técnicos que foram investigados passaram por reformulações em seus currículos, mais especificamente entre os anos de 2021 e 2022, proposta pela Currículo de Referência[20] da instituição; e b) apesar de ter me afastado das atividades docentes em novembro de 2020[21], tive a oportunidade de fazer parte de uma das etapas de elaboração do Currículo de Referência, atuando como Assessor Técnico em Educação dos Cursos Técnicos de Educação Básica na disciplina de Língua Espanhola. Entre as atribuições e atividades estavam: atividades de formação, revisão e organização dos conhecimentos essenciais do componente curricular de língua espanhola, contribuindo para uma discussão mais ampla do ensino-aprendizagem da língua.

A terceira etapa da coleta dos dados teve como objetivo identificar as necessidades, lacunas e desejos dos alunos, professores de língua espanhola e professores das áreas técnicas dos *campi* envolvidos, conceitos fundamentais da área de LinFE. Essa etapa foi dividida em três momentos:

a) a elaboração e aplicação de um questionário[22] para identificar quais as reais necessidades, lacunas e desejos dos alunos na aprendizagem da língua espanhola

[20] A despeito das leis e diretrizes que embasam a elaboração do Currículo de Referência do IFSP ver: INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 002, DE 14 DE MAIO DE 2019.
[21] PORTARIA N° 3.799 DE 29 DE OUTUBRO DE 2020.
[22] O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e encontra-se localizado nos Anexos deste trabalho.

no contexto do EMI. O questionário foi aplicado em quatro *campi*, com alunos que cursavam os 1º, 2º, 3º e 4º anos[23] do EMI. Ao total foram entrevistados 165 alunos.

b) a elaboração e aplicação de um questionário para os professores de espanhol dos *campi* envolvidos, a fim de identificar aspectos relacionados à formação profissional, à atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao EMI e ao ensino-aprendizagem de língua espanhola. Essa pesquisa contou com a participação de 10 professores de língua espanhola, de diferentes *campi*, que atuam nesse contexto.

c) a elaboração e aplicação de um questionário para os professores das áreas técnicas dos *campi* envolvidos, buscando encontrar características quanto à formação profissional, à atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao EMI e sobre a integração entre a área técnica e o ensino-aprendizagem de língua espanhola. O questionário foi aplicado a 50 professores que atuam nas cursos técnicos já citados na pesquisa.

Cada um desses questionários teve um objetivo particular que será discutido no capítulo de análise dos dados. Os três questionários aplicados estão localizados nos Apêndices A, B e C, respectivamente[24].

A quarta etapa contou com a elaboração e aplicação de uma guia didática, a fim de verificar a aplicabilidade de uma abordagem de ensino-aprendizagem que oriente à formação técnico-profissional em língua estrangeira no contexto do EMI.

Descritas as etapas da pesquisa, é importante pontuar que todo o método de coleta de dados faz parte da metodologia da pesquisa de doutorado, submetida, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras, do Campus de Araraquara – UNESP, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), instituição coparticipante na pesquisa.

2.2.3 Descrição dos participantes da pesquisa

Uma vez que esta pesquisa tem como metodologia a narrativa autobiográfica, tomo a figura do professor de língua espanhola como participante central. Assim, minha narrativa como professor/pesquisador está fundamentada nas demais narrativas que se formaram no

[23] Apenas um campus conta com a divisão do EMI em quatro anos letivos.
[24] Vide apêndice A, B e C, p. 221.

decorrer da aplicação e análise dos dados, em especial no que toca a determinadas temáticas do ensino-aprendizagem da língua.

Após aplicar a pesquisa com os três diferentes grupos de participantes, sendo eles alunos, professores de espanhol e professores das áreas técnicas, foi possível identificar algumas particularidades no que tange ao seus perfis. Tais particularidades me permitiram compreender a necessidade de uma prática docente (co)construída com professores e alunos do EMI, com vistas a relações interdisciplinares que contribuíram para descrever o ensino-aprendizagem da língua espanhola em contextos especializados.

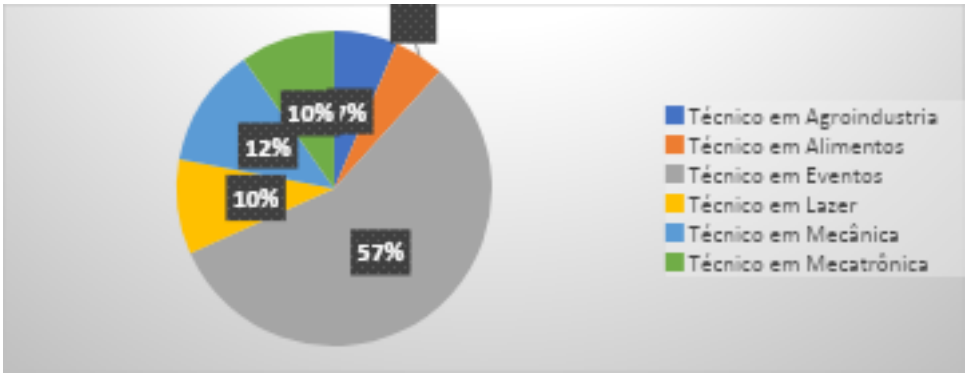
Passo a descrever algumas informações coletadas na aplicação do questionário aos participantes, as quais referem-se ao seus perfis pessoais e profissionais e que me pareceram relevantes para a pesquisa.

No que se refere aos alunos e conforme já mencionado, decidi ampliar o escopo do questionário para identificar se haviam semelhanças e/ou diferenças a depender do curso técnico integrado. Assim, reitero que a pesquisa foi aplicada a alunos que cursavam a disciplina de língua espanhola, tinham a mesma idade escolar (15-18 anos) e cursavam o EMI nos eixos tecnológicos de Produção Alimentícia, de Turismo, Hospitalidade e Lazer e de Controle e Processos Industriais.

Considerando esses sujeitos, a análise de necessidades fez com que observasse algumas características em comum quanto ao perfil dos alunos, independente do curso técnico. A meu ver, esse aspecto está mais ligado a uma etapa mais etária/geracional. Assim, descrevo os pontos relevantes do perfil dos alunos. Responderam ao questionário um total de 165 alunos, mas apenas 154 aceitaram participar.

Entre os alunos entrevistados do eixo de Produção Alimentícia, responderam ao questionário 10 alunos de Agroindústria e 8 alunos de Alimentos. Já no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, o questionário foi respondido por 15 alunos do curso de Lazer e 87 alunos do curso de Eventos. Essa diferença no número de entrevistados se dá em função do curso de Eventos, no campus investigado, ter a duração de quatro anos. Além disso, o espanhol é obrigatório na grade curricular, enquanto nos outros *campi* a LE é optativa. No que se refere ao eixo de Controle e Processos Industriais, obtive um número de 15 alunos de Mecatrônica e 19 alunos de Mecânica.

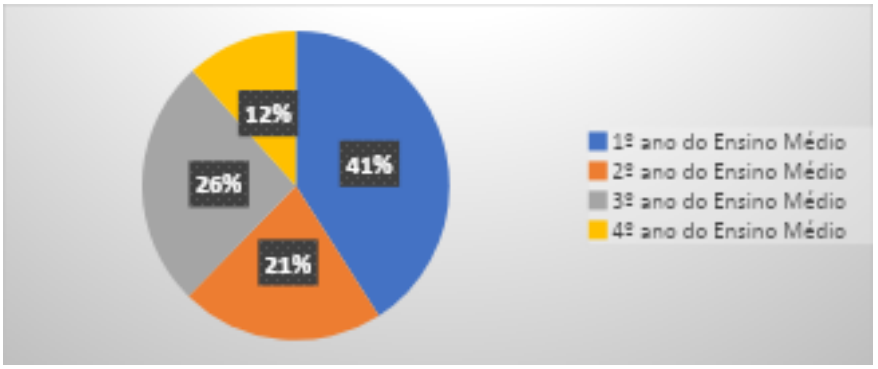
Gráfico 1 – Cursos técnicos participante da pesquisa



Fonte: do autor

Todos os alunos entrevistados cursavam a disciplina de língua espanhola, quer sendo obrigatória ou optativa. Estavam matriculados entre o 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Médio Integrado (EMI). Com perfis muito parecidos, os entrevistados possuem objetivos muito comuns em relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, quando não iguais, de forma a possuir uma terminologia muito prototípica da fase geracional em que se encontram. O gráfico abaixo ilustra a quantidade de alunos por ano letivo.

Gráfico 2 – Qual ano/série está cursando?



Fonte: do autor.

Diante desses dados, algumas questões ficaram evidentes e merecem destaque. No que tange ao ano/série dos alunos, os dados obtidos apontam para um número relevante no 1º ano do EMI, sendo 41%. Isso se dá devido ao quantitativo de alunos que se matriculam e vão deixando de cursar a disciplina no decorrer do Ensino Médio (EM).

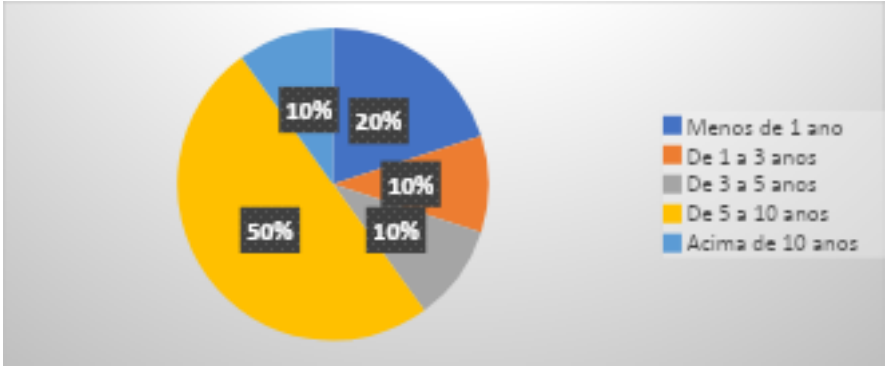
Com exceção de Eventos, em todos os outros cursos técnicos os números decrescem conforme os alunos avançam no ano/série, fato esse atrelado a fatores mais gerais, como a forma que cada campus se organiza em relação a oferta da disciplina (oferta "obrigatória"[25],

[25] Chamo a atenção para o uso da palavra "obrigatória" entre aspas. A escolha se justifica pelas constantes narrativas docentes, das quais participo desde o início das minhas atividades enquanto docente no EMI. A

matrícula facultativa; ao aumento da carga horária das disciplinas da base comum e/ou da técnica, afetando diretamente na desistência dos alunos). Além disso, há os fatores mais específicos, atrelados a aspectos socioemocionais, como a falta de motivação no processo de aprendizagem; a visão da área técnica sobre a relevância da língua espanhola, entre outros. Todos eles observados em minha prática e acabaram sendo confirmados nos demais *campi* envolvidos na pesquisa.

Quanto aos dados obtidos no questionário aplicado aos professores de espanhol, a intenção foi observar três aspectos fundamentais: a) quanto à formação profissional e à atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) quanto a visão sobre o EMI; e c) quanto ao ensino-aprendizagem de língua espanhola, em especial singularidades da estruturação, da oferta/demanda e da prática docente. Participaram desta pesquisa 10 professores de língua espanhola. Das respostas obtidas, 100% dos professores entrevistados são efetivos na rede. Quanto ao tempo de atuação, há alguma discrepância, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Tempo de atuação dos professores de espanhol na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: do autor.

O gráfico aponta um dado relevante. Considerando que a soma dos docentes que atuam há mais de três anos na rede é de 70%, será que ainda haveria alguma dificuldade em relação às práticas efetivamente integradas, considerando que os participantes já tiveram tempo de atuação e de apropriação dos documentos norteadores, bem como a possibilidade de formação continuada?

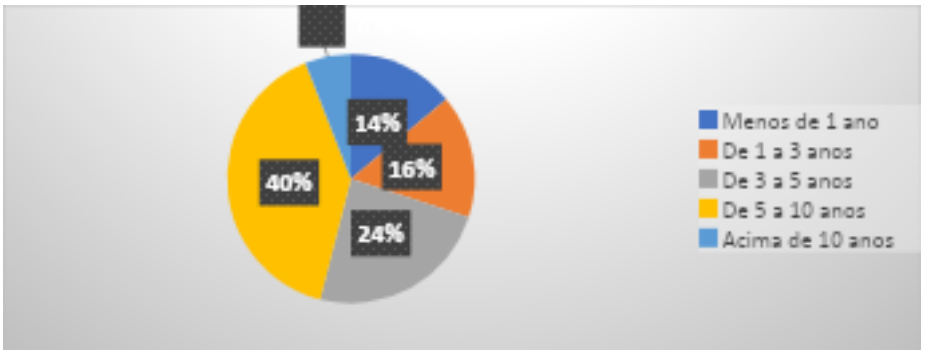
No que se refere à formação inicial, 9 professores são formados em Letras, com habilitação em espanhol, e apenas 1 têm dupla habilitação, ou seja, graduação em Letras, com

palavra traz uma série de narrativas, justamente atrelada a forma como a instituição organiza a oferta da língua espanhola.

habilitação em Inglês e Espanhol. Considerando a atuação no EMI, todos os participantes atuam ou já atuaram; e todos ministram ou já ministraram aulas de espanhol nos últimos três anos, aspectos imprescindíveis para a escolha dos participantes.

Em relação aos docentes da área técnica, tive a intenção de coletar dados que dessem conta de atender a três necessidades enquanto professor/pesquisador: a) informações sobre a formação profissional e a atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) informações sobre a concepção que os docentes têm a respeito do EMI; e c) sobre a possibilidade de integração entre a área técnica e a língua espanhola. Diante disso, 50 professores responderam ao questionário. O gráfico que segue orienta quanto ao tempo de atuação:

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos professores da área técnica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

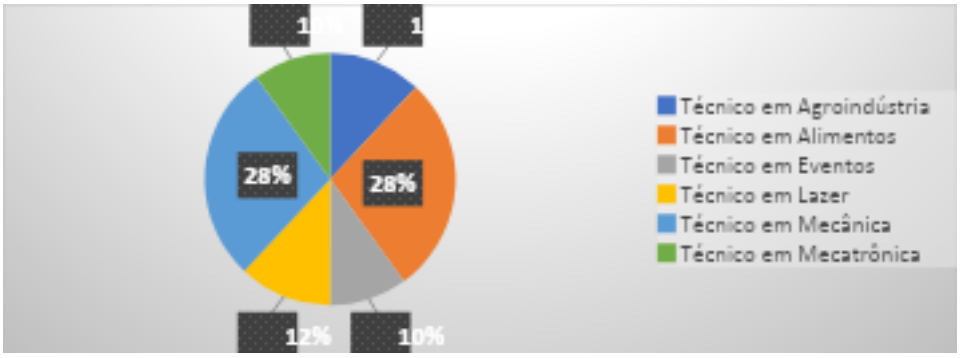


Fonte: do autor.

O gráfico aponta que 70% dos docentes somam mais de três anos na rede. Esse dado é relevante para compreender o papel do ensino-aprendizagem da língua espanhola e sua interação com as áreas técnicas envolvidas, principalmente pelo tempo de apropriação de aspectos relevantes ao EMI e a possibilidade de práticas interdisciplinares.

No gráfico a seguir, apresento o quantitativo de participantes das áreas técnicas envolvidas:

Gráfico 5 – Docentes por área técnica



Fonte: do autor.

Quanto às áreas, há certo equilíbrio entre a quantidade de participantes por área tecnológica. Finalizado a explanação dos dados que me pareceram relevantes sobre a metodologia da pesquisa, discorro sobre as etapas de coleta dos dados.

3 ESTADO DA ARTE

A fim de mapear as pesquisas feitas no Brasil, apresento, doravante, o estado a arte do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE). Minha pretensão foi analisar a produção científica no marco temporal 2001-2020, no qual investiguei teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[26]. Esse levantamento identificou as produções das duas primeiras décadas do século XXI, considerando as principais tendências científicas no tocante ao ensino-aprendizagem LinFE e sua articulação com os gêneros textuais/discursivos e a Terminologia.

Para esta seção, tive o desafio de confirmar a hipótese de que, no marco temporal definido, há uma significativa orientação à prática docente com o uso de gêneros textuais/discursivos no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil[27]. Embora seja nos gêneros que as terminologias se realizam, parece que a Terminologia, como disciplina teórica, ocupa um papel secundário[28].

Diante do objetivo, o levantamento foi dividido em duas etapas, sequenciais e complementares:

I) A primeira etapa contou com a pesquisa a partir dos termos satélites ensino-aprendizagem orbitando os termos centrais fins acadêmicos, fins específicos, fins profissionais e instrumental[29]. Para cada um dos termos centrais foi feita uma coleta com os termos satélites.

II) A partir dos dados extraídos na primeira etapa, a segunda incluiu os termos satélites gênero textual/discursivo e terminologia. Dessa forma, foi feito um levantamento dos arquivos que continham cada um dos termos satélites, individualmente.

---

[26] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) faz parte do sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, além de estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência & Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

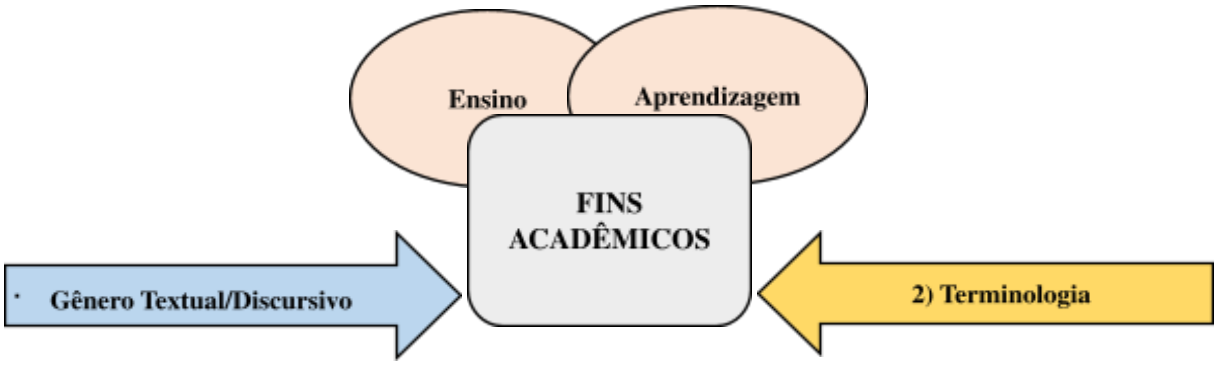
[27] Autores como Antônio Marcuschi (2005; 2008), Roxane Rojo (2005; 2009) e os autores suíços de forte impacto no Brasil Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004; 2004b) são referências ao tratar do uso de gêneros textuais/discursivos no ensino-aprendizagem de línguas.

[28] A palavra Terminologia, grafada com letra maiúscula, refere-se à disciplina teórica, enquanto terminologia, com minúscula, refere-se ao termo, unidade terminológica.

[29] A escolha pelo termo-chave de pesquisa se baseou na recorrência dos termos no que se refere à área de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

A imagem abaixo ilustra a relação entre os termos centrais e os satélites. Na primeira etapa, os termos centrais são orbitados pelos termos ensino e aprendizagem, acrescido ao termo gênero textual/discursivo, num primeiro momento, e, em seguida, ao termo terminologia.

Imagem 6 – Relação entre os termos centrais e satélites da pesquisa



Fonte: do autor.

Descrita as etapas da coleta do corpus, passo a apresentar os dados obtidos. A intenção foi destacar os números de publicações de teses e dissertações que dialogavam com o tema desta pesquisa. Quanto à apresentação da segunda etapa, optei por analisar cada uma das produções encontradas a fim de descrever o cenário do ensino-aprendizagem de LinFE no período considerado (2001-2020). Para isso, após a leitura e análise dos textos encontrados, dividi os arquivos por categorias. Cada categoria foi pensada a partir das aproximações teórico-metodológicas[30].

A seguir, apresento cada um dos termos investigados e teço uma análise baseada nas categorias criadas.

3.1 Fins Acadêmicos

A primeira etapa da coleta de dados contou com um total de 16 trabalhos extraídos do site da BDTD a partir do termo central Fins Acadêmicos junto aos termos satélites ensino e aprendizagem. Desse número, realizei uma limpeza manual a fim de verificar a relação de cada uma das produções acadêmicas encontradas com a área de investigação desta pesquisa. Ao final, contei com 13 títulos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos, sendo 10 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

[30] É importante destacar que uma mesma publicação poderá ser enquadrada em diferentes categorias.

A segunda etapa, por sua vez, considerou os mesmos termos centrais e satélites utilizados na primeira etapa, acrescidos os termos satélites gênero textual/discursivo[31] e terminologia, a fim de filtrar quais trabalhos dialogam com esses estudos. Diante dos termos acrescidos, foram encontrados 7 trabalhos de pesquisa com as palavras gênero textual/discursivo, sendo 6 dissertações e 1 tese. Já com terminologia, a pesquisa não gerou nenhum resultado. Ao analisar cada um dos trabalhos encontrados, enquadrei-os em quatro categorias temáticas que aproximam as pesquisas desenvolvidas no país quando o assunto é ensino e aprendizagem de línguas para fins acadêmicos, a saber:

Quadro 1 – Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo I

I) Discurso desde uma perspectiva crítica

Dissertação:

- Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero (Marcuzzo, 2006);
- A organização retórica do pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica de gênero (Mozzaquatro, 2014);
- Interação e relações sociais em artigos audiovisuais de pesquisa como um gênero multimodal na perspectiva da Análise Crítica de Gênero (Silva, 2015);
- Seções finais em artigos acadêmicos da estatística: uma análise crítica de gênero (Yamin, 2019).

Tese:

- "Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito": discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química (Lee, 2019).

II) Letramento como prática formativa

Dissertação:

- Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico (Arnt, 2012);
- A organização retórica do pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica de gênero (Mozzaquatro, 2014);
- Interação e relações sociais em artigos audiovisuais de pesquisa como um gênero multimodal na perspectiva da Análise Crítica de Gênero (Silva, 2015).

Tese:

- "Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito": discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química (Lee, 2019).

[31] O levantamento considerou a busca feita com o termo gênero textual e gênero discursivo.

III) Desenvolvimento de uma habilidade linguística (leitura ou escrita)

Dissertação:

- Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico (Arnt, 2012);
- As *that-clauses* em *abstracts* escritos por alunos brasileiros de universidades públicas: uma análise baseada em corpus (Alves, 2018).

Tese:

- "Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito": discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química (Lee, 2019).

IV) Línguas de investigação

Língua Inglesa
Dissertação:

- Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico (Arnt, 2012);
- As *that-clauses* em *abstracts* escritos por alunos brasileiros de universidades públicas: uma análise baseada em corpus (Alves, 2018).
- Seções finais em artigos acadêmicos da estatística: uma análise crítica de gênero (Yamin, 2019).

Tese:

- "Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito": discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química (Lee, 2019).

Fonte: do autor.

Esse panorama geral me permite analisar alguns aspectos relevantes no cenário investigado. O primeiro é que as pesquisas apontam que a produção científica no Brasil tende a considerar os gêneros textuais/discursivos desde uma perspectiva de análise crítica. Essa relação se complementa com as noções de letramento e multiletramento. Dessa forma, defendo a existência de uma relação de complementaridade entre as categorias I e II.

Entre os trabalhos analisados, o ponto de maior congruência é a Análise Crítica do Gênero. Além desse termo, também aparecem Análise de Gênero e Análise Crítica do Discurso[32]. Autores como Fairclough (1982, 1992, 2003), Swales (2004) e Motta-Roth (2008) são citados por orientarem a interpretação do discurso a partir do contexto social no qual o texto/gênero foi produzido, tomando como instrumento de análise suas condições de produção e seu momento histórico-político. Assim, ao tomar o discurso por essa vertente, a

[32] Não pretendo fazer um estudo das diferenças teóricas existentes entre os diferentes termos, apenas considerá-los desde uma vertente crítica do discurso.

consequência para o ensino-aprendizagem são práticas de letramento (Motta-Roth; Hendges, 2010; Van De Poel; Gasiorek, 2012; Fischer, 2010; Bawarshi; Reiff, 2013) e multiletramento (Rojo, 2012). Segundo Lee (2018, p.29), a prática de letramento acadêmico

> (...) diz respeito a uma linha de pesquisa sobre aprendizagem dos LA [letramento acadêmico], definida em termos amplos como a produção, distribuição e consumo de textos escritos no contexto acadêmico. A linha focaliza as dimensões sociais e identitárias relativas às habilidades e práticas de multiletramentos envolvidos nos diferentes gêneros e esferas de atividade acadêmica. (...)

Assim, ao considerar as dimensões sociais e identitárias envolvidas nos gêneros, as práticas de letramento consideram o contexto de produção e sua comunidade de uso, "levando à necessidade de atentar para a variedade e a continuidade da aprendizagem das práticas de letramentos durante toda a vida e o papel definidor dos letramentos em nossa identidade social" (Lee, 2018, p.51).

O segundo aspecto relevante aparece na terceira categoria. Ao analisar o quantitativo final de trabalhos, notei uma predominância de pesquisas que consideravam apenas uma (ou duas) habilidades, *monoskill*[33]*,* geralmente leitura ou escrita. Essa predominância é reflexo do mito de monohabilidades presentes no ensino-aprendizagem de LinFE (Ramos, 2019), que ainda perdura durante esses vinte anos de produção científica da área.

Quanto ao terceiro aspecto, como já previsto, destaco a predominância de pesquisas nas quais o foco é a língua inglesa, reflexo da globalização e da posição mundial de língua franca. Dito isso, passo a análise dos dados gerados a partir do termo fins específicos.

3.2 Fins Específicos

A primeira etapa da extração de dados, com o termo central Fins Específicos e os termos satélites ensino e aprendizagem, gerou um total de 73 arquivos na BDTD[34]. Desse número, apenas 62 trabalhos, sendo 43 dissertações e 19 teses, foram analisados considerando sua relevância e diálogo com o ensino-aprendizagem de LinFE.

A segunda etapa, como já mencionado, considerou os dados obtidos na primeira, acrescido os termos satélites gênero textual/discursivo e terminologia. Diante deles, foram encontrados 23 trabalhos de pesquisa com as palavras gênero textual/discursivo, sendo 17

[33] O termo do inglês refere-se ao desenvolvimento de apenas uma habilidade linguística.
[34] Um estudo como este, considerando a amplitude de materiais e a complexidade da plataforma de busca, pode apresentar erros no quantitativo de arquivos encontrados.

dissertações e 6 teses. Já com o termo chave terminologia, a pesquisa gerou 7 trabalhos, dos quais 5 são dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Diferentemente do termo central fins acadêmicos, aqui a pesquisa trouxe alguns dados quando acrescentei a palavra terminologia. Assim, dividirei a análise considerando:

a) as categorias e a análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo;
b) as categorias e análise com terminologia.

3.2.1 Categorias e análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo

Após análise dos dados, foram criadas cinco categorias com o termo satélite gênero textual/discursivo:

Quadro 2 – Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo II

I) Conceitos e pressupostos da análise de necessidades

Dissertação:

- O ensino de produção de textos para fins específicos (Torres, 2006);
- *English for tourism: a needs analysis of the learning situation and the market* (Silva, 2007);
- Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental (Coelho, 2009);
- Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital (Silva, 2011);
- Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade (Santos, 2013);
- Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos (Oliveira, 2013);
- Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional (Carvalhaes, 2013);
- Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento acadêmico (Petrasso, 2014);
- Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no *facebook* (Pimentel, 2014);
- Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos (Duarte, 2017);
- Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública (Guerra, 2017);
- Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras (Nagasawa, 2018);
- O uso de agrupamentos lexicais em atividades de língua inglesa para o vestibular: uma metodologia baseada em corpora (Laranja, 2020).

Tese:

- Implementação do gênero *abstract*: uma proposta de curso online para produção escrita em inglês (Souza, 2013);
- Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias (Labella-Sánchez, 2016);
- Terminografia didático-pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos (Fadanelli, 2017);
- Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância (Vieira, 2019).

II) Discurso desde uma perspectiva crítica

Dissertação:

- *English for tourism: a needs analysis of the learning situation and the market* (Silva, 2007);
- A chamada telefônica no ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos no curso de Comércio Exterior (Silva, 2009);
- Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol com língua estrangeira (Paiva, 2010);
- Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos (Oliveira, 2013);
- Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional (Carvalhaes, 2013);
- Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no facebook (Pimentel, 2014);
- Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior (Radenti, 2015);
- Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos (Duarte, 2017);
- Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública (Guerra, 2017);
- Português como língua adicional para fins específicos : preparação ao exame Celpe-Bras (Nagasawa, 2018);
- Curso de português como língua adicional em ambiente digital : de um design com mediação para uma versão autoformativa (Timboni, 2018).

Tese:

- Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias (Labella-Sánchez, 2016);
- Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância (Vieira, 2019).

III) Letramento como prática formativa

Dissertação:

- Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no facebook (Pimentel, 2014);
- Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior (Radenti, 2015);
- Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos (Duarte, 2017);
- Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública (Guerra, 2017);
- Português como língua adicional para fins específicos : preparação ao exame Celpe-Bras (Nagasawa, 2018).

Tese:

- Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias (Labella-Sánchez, 2016);
- Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância (Vieira, 2019).

IV) Desenvolvimento de uma habilidade linguística (leitura ou escrita)

Dissertação:

- O ensino de produção de textos para fins específicos (Torres, 2006);
- Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental (Coelho, 2009);
- Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital (Silva, 2011);
- Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior (Radenti, 2015);
- Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos (Duarte, 2017);
- O uso de agrupamentos lexicais em atividades de língua inglesa para o vestibular: uma metodologia baseada em corpora (Laranja, 2020).

Tese:

- Implementação do gênero *abstract*: uma proposta de curso online para produção escrita em inglês (Souza, 2013);
- Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de língua espanhola (Paiva, 2013);
- Terminografia didático-pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos (Fadanelli, 2017).

V) Línguas de investigação

Língua Inglesa
Dissertação:

- *English for tourism: a needs analysis of the learning situation and the market* (Silva, 2007);
- Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental (Coelho, 2009);
- Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital (Silva, 2011);
- Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional (Carvalhaes, 2013);
- Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no *facebook* (Pimentel, 2014);
- Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos (Duarte, 2017);
- Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública (Guerra, 2017);
- O uso de agrupamentos lexicais em atividades de língua inglesa para o vestibular: uma metodologia baseada em corpora (Laranja, 2020).

Tese:

- Implementação do gênero *abstract*: uma proposta de curso online para produção escrita em inglês (Souza, 2013);
- Terminografia didático-pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos (Fadanelli, 2017).
- Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância (Vieira, 2019).

Língua Portuguesa
Dissertação:

- O ensino de produção de textos para fins específicos (Torres, 2006);
- Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade (Santos, 2013);
- Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos (Oliveira, 2013);
- Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento acadêmico (Petrasso, 2014);
- Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras (Nagasawa, 2018);
- Curso de português como língua adicional em ambiente digital : de um design com mediação para uma versão autoformativa (Timboni, 2018).

Língua Espanhola
Dissertação:

- A chamada telefônica no ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos no curso de Comércio Exterior (Silva, 2009);
- Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol com língua estrangeira (Paiva, 2010).

Tese:

- Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de língua espanhola (Paiva, 2013);
- Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias (Labella-Sánchez, 2016).

Língua Italiana
Tese:

- O papel do léxico específico na área do direito para o desenvolvimento de competências orais e escritas (Mastelaro, 2019).

Braile
Dissertação:

- Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior (Radenti, 2015).

Fonte: do autor.

Tais categorias desenham um interessante cenário no país, no qual o ensino-aprendizagem de LinFE é visto desde uma perspectiva crítica do discurso, a partir da necessidade dos alunos e a fim de alcançar um desenvolvimento emancipatório por meio de práticas de letramento (e/ou multiletramento).

Ao olhar a primeira categoria, I-Conceitos e pressupostos da Análise de Necessidades, percebo que a maioria dos trabalhos encontrados se situa no pilar central do *English for Specific Purposes* (ESP[35]), defendido por Hutchinson e Waters (1987). Assim, dentre os trabalhos encontrados, cabe mencionar que a análise de necessidades é vista como uma etapa relevante para a pesquisa, citada teoricamente e aplicada na metodologia em Souza (2013); e é parte inicial e fundamental da pesquisa, capaz de orientar o planejamento e a elaboração de um curso para determinado fim (Labella-Sánchez, 2016; Fadanelli, 2017, Vieira, 2019).

A segunda categoria, II-Discurso desde uma perspectiva crítica, aproxima-se e complementa a terceira, III-Letramento como prática formativa, uma vez que para o

[35] Tom Hutchinson e Alan Waters foram os primeiros a conceituarem o ensino-aprendizagem de línguas desde uma perspectiva para fins específicos. A sigla ESP é a sigla utilizada em inglês. Por uma maior coerência, adotei a abreviatura LinFE, atualmente mais utilizada no Brasil.

desenvolvimento dessa criticidade são necessárias diferentes práticas de letramento. Essa visão crítica se materializa por meio do gênero textual, que são tipos "relativamente estáveis de enunciados", organizados a partir do conteúdo temático, estilo e pela construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 279) de diferentes esferas de uso da língua, conforme vemos em Souza (2013) e Viera (2019).

Souza (2013), por exemplo, ao discorrer sobre os conceitos teóricos de gênero, orientou-se a partir da concepção de Bathia (1993) e na proposta de implementação pedagógica de gêneros de Ramos (2004) para o *English for Specific Purposes* (ESP). Para Bathia (1993), os gêneros textuais são reconhecidos como eventos comunicativos caracterizados por determinadas finalidades mutuamente compreendidas pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que estão inseridos. Ao situar-se a partir dessa concepção, utiliza a proposta pedagógica de Ramos (2004) de implementação de gêneros em sala de aula. Assim, passa a compreender o processo de ensino de gêneros dividido em três fases: a Apresentação, o Detalhamento e a Aplicação.

> Na primeira fase da Apresentação, quando ocorre a contextualização do gênero, estão compreendidas a conscientização e a familiarização. O aluno toma conhecimento de contextos de situação e de cultura em que o gênero se manifesta. Além de verificar o que já sabe sobre o gênero, recebe também as informações que ainda não tem. Num segundo momento, na fase de Detalhamento, o foco principal é o reconhecimento da organização textual do gênero, como ele se apresenta e como são apresentados seus elementos léxico-gramaticais. O aluno continua se apropriando do conhecimento do gênero, mas agora mais focado em suas partes. E, na terceira e última fase, a Aplicação, ocorre a consolidação do aprendizado, o aluno consolida sua aprendizagem e se apropria do gênero em questão. (Souza, 2013, p.17)

Essa divisão em fases possibilita um trabalho global com os gêneros em sala de aula, no qual são considerados aspectos de (re)conhecimento e identificação do texto, sua estrutura e organização e a produção textual para um determinado fim. Para Souza (2013, p. 72) esse evento comunicativo é o gênero *abstract*, "incluindo [sua] estrutura e os elementos linguísticos que o constituem, bem como todo o contexto social em que está inserido". Essa visão perpassa diferentes trabalhos, conforme observei em Labella-Sánchez (2016) e Vieira (2019). Assim, o contexto de produção do gênero parte sempre de uma necessidade específica de determinada comunidade de uso da língua, o que determina e orienta as práticas de letramento crítico.

Os conceitos de letramento e multiletramento aproximaram alguns trabalhos e definiu a terceira categoria. Essas duas categorias também se aproximaram quando analisei as

produções com o termo central fins acadêmicos. Para Vieira (2019, p.22), o letramento acadêmico, entendido a partir de Ferreira (2015),

> (...) compreende a habilidade de produção e consumo de textos acadêmicos de áreas específicas do conhecimento, com base na compreensão das formas particulares de interagir em determinada disciplina, sua configuração política, os papéis sociais dos alunos nessa nova comunidade, bem como os interesses de seus membros e as relações de poder que definem quem comunica o quê de que forma e em que situação.

Essa concepção, produzida com base na compreensão das especificidades do contexto de interação, se materializa através dos gêneros textuais/discursivos relevantes ao contexto de atuação do aluno, "de forma a contemplar as dimensões formais, sociais e ideológicas dos discursos em que eles precisam se engajar" (Vieira, 2019, p. 22).

No tocante à quarta categoria, IV-Desenvolvimento de uma habilidade linguística (leitura ou escrita), as pesquisas apontam ainda uma tendência à elaboração de cursos com a finalidade específica na leitura de textos de determinadas áreas de estudo, presente em Fadanelli (2017) quando propõe o desenvolvimento de materiais de apoio para o ensino de leitura em inglês; ou na escrita de determinado gênero textual prototípico do contexto profissional do qual faz parte, conforme encontrei em Souza (2013) com a escrita do gênero *abstract* específico para o contexto acadêmico. Esses pontos permitem inferir que o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos ainda se caracteriza por uma forte tendência a *monoskills*, ou seja, a considerar o desenvolvimento de apenas uma habilidade linguística ao propor um curso.

Na quinta categoria, V-Línguas de investigação, identifiquei um cenário de maior variedade de línguas estrangeiras pesquisadas, embora ainda marcado pela presença massiva da língua inglesa devido a sua posição no mundo globalizado. Um dos pontos relevantes foi o número de pesquisas de mestrado que envolvem a língua portuguesa no contexto de LinFE, o que mostra um crescimento, nos últimos anos, que possivelmente venha refletir em projetos de pesquisas para o ingresso nos programas de pós-graduação em nível de doutorado.

Com relação à língua espanhola, parece oportuno considerar a necessidade do desenvolvimento de pesquisas como a que desenvolvi para o cenário de ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE.

Após a primeira análise, passo a apresentar o cenário de pesquisas com a palavra terminologia.

3.2.2 Categorias e análise a partir do termo satélite terminologia

A pesquisa com o termo satélite terminologia permitiu a criação de cinco categorias, as quais passo a apresentar a seguir:

Quadro 3 – Categorias temáticas com o termo satélite terminologia I

I) Contribuições para a área de línguas para fins específicos

Dissertação:

- Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã (Carvalho, 2005);
- A terminologia do ecoturismo como espelho de diferentes visões: agências de turismo, ambientalistas e governo (Martins, 2007);
- Os lexical bundles na busca por semelhanças em um documento do setor farmacêutico (Mazza, 2009);
- A aprendizagem de Espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo (Roveri, 2019);
- English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Heydt, 2019).

Tese:

- Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação : subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP) (Bocorny, 2008);
- Tipologia de termos da psicanálise: um estudo para a tradução espanhol x português (Salgado, 2015).

II) Texto Especializado

Dissertação:

- Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã (Carvalho, 2005);
- A terminologia do ecoturismo como espelho de diferentes visões: agências de turismo, ambientalistas e governo (Martins, 2007);
- Os lexical bundles na busca por semelhanças em um documento do setor farmacêutico (Mazza, 2009).

Tese:

- Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação : subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP) (Bocorny, 2008).

III) Proposta didática

Dissertação:

- Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã (Carvalho, 2005);

- A aprendizagem de Espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo (Roveri, 2019).

Tese:

- Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação : subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP) (Bocorny, 2008).

IV) Línguas de investigação

Língua Inglesa
Dissertação:

- A terminologia do ecoturismo como espelho de diferentes visões: agências de turismo, ambientalistas e governo (Martins, 2007);
- Os lexical bundles na busca por semelhanças em um documento do setor farmacêutico (Mazza, 2009);
- English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Heydt, 2019).

Tese:

- Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação : subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP) (Bocorny, 2008).

Língua Espanhola
Dissertação:

- A aprendizagem de Espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo (Roveri, 2019).

Tese:

- Tipologia de termos da psicanálise: um estudo para a tradução espanhol x português (Salgado, 2015).

Língua Alemã
Dissertação:

- Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã (Carvalho, 2005).

Fonte: do autor.

A análise que permitiu a elaboração dessas categorias levou em consideração alguns fatores, os quais estabeleceram aproximações e permitiram desenhar o cenário das pesquisas em Terminologia no Brasil, especialmente sua relação com a área de LinFE.

Quando analisei a primeira categoria, I-Contribuições para a área de línguas para fins específicos, chamou minha atenção o fato de que as poucas pesquisas que envolviam as áreas de Fins Específicos e a Terminologia traziam essa como contribuição cientifica para os

estudos daquela. Os trabalhos de Bocorny (2008) e Salgado (2015) caminham nessa perspectiva. Esse direcionamento presente em todas as pesquisas encontradas reflete um distanciamento entre as áreas, que considero próximas, carregada de relações e com um terreno frutífero para o ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante, já discutido, é o fato de que, na tradição nacional, as pesquisas que envolvem a área de línguas para fins específicos tendem a privilegiar a análise do discurso, de forma crítica, possibilitando práticas de letramento e multiletramento por meio dos gêneros textuais. Apesar disso, com o termo satélite terminologia, essas noções passam ao seio do discurso e do texto especializado. Assim, defini a segunda categoria, II) Texto Especializado. Para Bocorny (2008, p. 55)

> O texto especializado, assim, não é um objeto à parte. Ele assume características sintáticas, semânticas e pragmáticas que correspondem ao contexto comunicativo no qual está inserido, apresentando, em função disso, um perfil próprio. Assim, o texto especializado difere do texto da linguagem natural, na medida em que ele se refere a uma atividade socioprodutiva especializada, que apresenta aspectos textuais/extratextuais, linguísticos e terminológicos próprios, os quais propiciam diversos níveis de análise. Na fase textual da Terminologia, portanto, não se compreende o estudo do termo afastado do texto especializado.

Ao apresentar o texto especializado, a autora descreve-o não como um objeto a parte da língua natural, mas como um produto carregado de características comuns a ela (sintáticas, semânticas e pragmáticas), e caracterizada por um discurso prototípico do contexto profissional no qual o aluno está inserido. O texto especializado se difere, em especial, pelo uso das terminologias.

No que se refere a terceira categoria, III-Proposta didática, as pesquisas localizadas tendem a propor uma didatização do termo, ou seja, a terminologia passa a fazer parte do ensino de línguas, mas em sua essência atrelada à elaboração de glossários e dicionários para determinado contexto. Não há um direcionamento para que a terminologia possa ser utilizada como o elo condutor para o ensino-aprendizagem da língua em contextos especializados.

Por fim, na quarta categoria, IV-Línguas de investigação, encontrei apenas três línguas estrangeiras. Note que não há nenhuma orientação para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e terminologia, aspecto destacado na análise anterior com o termo central fins acadêmicos.

Apresento a análise do corpus gerado com o termo central fins profissionais.

3.3 Fins Profissionais

A coleta dos dados com o termo fins profissionais gerou apenas dois trabalhos relacionados aos termos satélites ensino e aprendizagem. Ao analisá-los, de forma a selecionar os textos segundo meu objetivo, não encontrei nenhuma inferência ao termo satélite gênero textual/discursivo.

Com terminologia localizei 2 dissertações, embora eu defenda que em ambos os casos o ensino-aprendizagem perpassa a pesquisa de forma indireta, onde os resultados apenas contribuem para o desenvolvimento linguístico e a capacitação para a atuação profissional em LE. Após análise dos trabalhos encontrados, agrupei-os em uma categoria, a saber:

Quadro 4 – Categorias temáticas com o termo satélite terminologia

I) Contribuições para a atuação profissional

Língua Inglesa
Dissertação:

- *Open to talk* - emergências : um glossário Português/Inglês para as comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo (Gonçalves, 2017).

Libras
Dissertação:

- Sinais- termo da linguística forense em Língua Brasileira de Sinais : um estudo conceitual dos verbos de ação- processo (Nascimento, 2019).

Fonte: do autor.

Nos trabalhos encontrados, tanto Gonçalves (2017) quanto Nascimento (2019) orientam suas pesquisas para contribuir com a prática profissional. Assim, esse tem a intenção de auxiliar os profissionais que atuam em delegacias, os intérpretes de língua de sinais e os sujeitos surdos eventualmente detidos. Já aquele, buscou auxiliar profissionais na aquisição da proficiência em língua inglesa, além de propor uma ferramenta de consulta de termos em português e inglês por meio de um glossário voltado às comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo.

Apesar da orientação específica à prática profissional, a atuação de profissionais em seu contexto está orientada pelo ensino de línguas para fins específicos, propondo estratégias para permitir uma comunicação efetiva em língua estrangeira.

Finalizado este tópico, passo à análise a partir do termo central instrumental.

3.4 Instrumental

A primeira etapa da extração de dados como o termo central instrumental e os termos satélites ensino e aprendizagem, encontrei um total de 121 arquivos no site da BDTD. Desse número, 45 deles foram analisados, sendo 35 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Esse número de trabalhos excluídos se deu por algumas razões que considero importantes mencionar, como o fato de que a maioria deles trazia os termos centrais fins específicos e instrumental como sinônimos. Assim, preferi enquadrá-los a partir da recorrência do termo no título do trabalho e/ou nas palavras-chave.

A relação sinonímica existente entre os termos centrais pode ser um reflexo do Projeto Inglês Instrumental no Brasil, que ocorreu no período de 1978 a 1990, e tinha como objetivo aprimorar as habilidades de leitura de textos especializados de determinada área acadêmica, necessidade representativa do contexto de pesquisas no Brasil da época. Assim, tanto o fim do projeto no país como a publicação, em 1987, da obra *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*, de Tom Hutchinson e Alan Waters, que cunhou o conceito de línguas para fins específicos, podem ser fatores preponderantes para essa recorrência de trabalhos com ambos os termos instrumental e fins específicos.

Meu objetivo ao elaborar este estado da arte foi verificar o cenário das pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem de LinFE, considerando os dados obtidos na primeira etapa, acrescidos os termos satélites gênero textual/discursivo e terminologia. Diante de gênero textual/discursivo foram encontradas 17 pesquisas, sendo 13 dissertações e 4 teses. Já com o termo-chave terminologia, a pesquisa gerou 3 trabalhos, 1 dissertação de mestrado e 2 teses de doutorado.

Apresento o resultado considerando:

a) as categorias e a análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo;
b) as categorias e análise com o termo terminologia.

3.4.1 Categorias e análise a partir do termo satélite gênero textual/discursivo

Nesta seção foram criadas quatro categorias com o termo satélite gênero textual/discursivo, a saber:

Quadro 5 - Categorias temáticas com o termo satélite gênero textual/discursivo III

I) Conceitos e pressupostos da análise de necessidades

Dissertação:

- Análise de necessidades em língua inglesa para alunos de administração de empresas: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional (Lopes, 2006);
- Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico (Rosa, 2013);
- Por que textos de divulgação são mais difíceis para aprendizes de leitura com necessidades específicas do que textos científicos? Um estudo direcionado pelo corpus (Andreetto, 2013).

II) Discurso desde uma perspectiva crítica

Dissertação:

- A compreensão e a produção da carta do leitor na aprendizagem de inglês instrumental (Azevedo, 2004);
- O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial (Conto, 2008);
- A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas (Maia, 2011);
- A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase (Neto, 2012);
- Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio : uma proposta baseada em sequência didática (Souza, 2013);
- O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail (D'Elia, 2014);
- A Produção do gênero acadêmico *abstract*: da estratégia de correção à reescrita (Silva, 2016).

Tese:

- Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem (Cardoso, 2008);
- Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades (Magalhães, 2011).

III) Letramento como prática formativa

Dissertação:

- A compreensão e a produção da carta do leitor na aprendizagem de inglês instrumental (Azevedo, 2004);
- A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas (Maia, 2011);
- A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase (Neto, 2012);
- Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio : uma proposta baseada em sequência didática (Souza, 2013);
- A Produção do gênero acadêmico abstract: da estratégia de correção à reescrita (Silva, 2016).

IV) Desenvolvimento de uma habilidade linguística (leitura ou escrita)

Dissertação:

- Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em direito (Pickbrenner, 2006);
- Por que textos de divulgação são mais difíceis para aprendizes de leitura com necessidades específicas do que textos científicos? Um estudo direcionado pelo corpus (Andreetto, 2013);
- O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail (D'Elia, 2014);
- A Produção do gênero acadêmico abstract: da estratégia de correção à reescrita (Silva, 2016);
- Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância (Monteiro, 2018).

V) Línguas de investigação

Língua Inglesa
Dissertação:

- A compreensão e a produção da carta do leitor na aprendizagem de inglês instrumental (Azevedo, 2004);
- Análise de necessidades em língua inglesa para alunos de administração de empresas: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional (Lopes, 2006);
- Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental (Coelho, 2009);
- Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio : uma proposta baseada em sequência didática (Souza, 2013);
- Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico (Rosa, 2013);
- Por que textos de divulgação são mais difíceis para aprendizes de leitura com necessidades específicas do que textos científicos? Um estudo direcionado pelo corpus (Andreetto, 2013);
- O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail (D'Elia, 2014);
- A Produção do gênero acadêmico *abstract*: da estratégia de correção à reescrita (Silva, 2016).

Tese:

- Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem (Cardoso, 2008);
- Por uma linguagem controlada na tradução automática de resumos acadêmicos (Santos, 2014).

Língua Portuguesa
Dissertação:

- O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial (Conto, 2008);
- A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas (Maia, 2011);

- A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase (Neto, 2012);
- Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância (Monteiro, 2018).

Tese:

- A atenuação retórica em artigos de pesquisa: um estudo contrastivo com base em corpora (Carvalho, 2011);
- Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades (Magalhães, 2011).

Língua Alemã
Dissertação:

- Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em direito (Pickbrenner, 2006).

Tese:

- A atenuação retórica em artigos de pesquisa: um estudo contrastivo com base em corpora (Carvalho, 2011).

Fonte: do autor.

Ao analisar o corpus coletado, notei as mesmas aproximações temáticas no que se refere àquelas com o termo central fins específicos. Dessa forma, a primeira categoria, I) Conceitos e pressupostos da análise de necessidades, apresenta os trabalhos no qual o foco central é o processo de levantamento das necessidades dos alunos. Embora tenha encontrado apenas dissertações de mestrado, todas as pesquisas sempre partem das necessidades de uso da língua em contextos especializados, prática também recorrente nos trabalhos analisados com o termo fins específicos.

A segunda categoria, II) Discurso desde uma perspectiva crítica, abarca aqueles trabalhos que tomam o discurso crítico e se aproximam da terceira categoria, III) Letramento como prática formativa. Defendo aqui que a aproximação entre as categorias II e III marca o cenário das pesquisas na área de LinFE no Brasil. A meu ver, todo discurso visto a partir de uma perspectiva crítica possibilita o letramento como prática formativa. Nessas categorias, os trabalhos encontrados consideram os enunciados produzidos nas diferentes esferas de atividade humana, sejam orais e/ou escritos, como resultado do uso da língua. Esses enunciados são carregados de diferentes particularidades e finalidades, expressas pelo conteúdo, estilo verbal (escolha lexical, fraseológica e gramatical) e construção composicional (Bakhtin, 2000).

Cardoso (2008) apresenta sua pesquisa orientada pela visão bakhtiniana de linguagem. Assim, afirma que para Bakhtin (2000)

> (...) a amplitude e as fronteiras de um enunciado são determinadas pelo 'querer dizer' do locutor. Esse 'intuito discursivo' é o elemento subjetivo do enunciado que, aliado à temática (que é um elemento objetivo), vai se realizar na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha será determinada pelas características de uma área da comunicação verbal, da temática e dos interlocutores envolvidos nessa comunicação (Cardoso, 2008, p. 9-10).

O querer dizer determina a intenção do locutor em comunicar certo assunto, orientado pela necessidade específica de uso da língua em dado contexto. Dessa forma, a comunicação verbal e não verbal, a temática discursiva e os falantes da língua são determinantes para a produção do discurso.

Magalhães (2011, p. 20), por sua vez, define sua pesquisa a partir da hipótese de que "textos pertencentes a um mesmo gênero discursivo, porém escritos em línguas distintas, apresentam diferenças retóricas em função da cultura e da língua em que estão escritos". Além disso, considera ainda que as "diferenças no discurso acadêmico escrito podem ser descritas pelo uso das marcas de atenuação retórica como elemento discursivo-pragmático caracterizador de um 'modus dicendi' de uma determinada área do conhecimento (...)". Essa maneira de dizer é particular de uma comunidade discursiva, e sua complexidade está na compreensão do uso da língua em contexto.

Na terceira categoria, III) Letramento como prática formativa, o corpus evidencia a prática formativa em diferentes áreas, conforme Magalhães (2011) que investiga o uso da língua materna nos contextos acadêmicos de Química, Edificações e Eletrônica. O caminho investigado determina escolhas formativas para a prática docente.

No que se refere à quarta categoria, IV) Desenvolvimento de uma habilidade linguística (leitura ou escrita), a pesquisa coletou apenas dissertações de mestrado em que a referência ao desenvolvimento de uma habilidade linguística se faz presente e é parte integrante do contexto de pesquisa.

A quinta categoria, V) Línguas de investigação, as pesquisas apontam uma predominância da língua inglesa, com poucas pesquisas em português e alemão.

Discorro a seguir sobre a pesquisa com o termo satélite terminologia.

3.4.2 Categorias e análise a partir do termo satélite terminologia

A pesquisa com termo satélite terminologia permitiu a criação de três categorias, as quais apresento a seguir:

Quadro 6 – Categorias temáticas com o termo satélite terminologia III

I) Contribuições para a área de línguas para fins específicos

Dissertação:

- Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em direito (Pickbrenner, 2006).

Tese:

- Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico (Lima, 2014);
- Terminologia do inglês da Ciência da Computação e seus desdobramentos em cursos técnicos e tecnológicos de Informática dos Institutos Federais (Monzon, 2017).

II) Texto Especializado

Dissertação:

- Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em direito (Pickbrenner, 2006).

Tese:

- Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico (Lima, 2014);
- Terminologia do inglês da Ciência da Computação e seus desdobramentos em cursos técnicos e tecnológicos de Informática dos Institutos Federais (Monzon, 2017).

III) Línguas de investigação

Língua Inglesa
Tese:

- Terminologia do inglês da Ciência da Computação e seus desdobramentos em cursos técnicos e tecnológicos de Informática dos Institutos Federais (Monzon, 2017).

Língua Alemã
Dissertação:

- Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em direito (Pickbrenner, 2006).

Língua de Sinais (LIBRAS)
Tese:

- Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico (Lima, 2014).

Fonte: do autor.

Considerando tais trabalhos, no que tange à terminologia como termo satélite de busca, a pesquisa gerou três arquivos que analisei e classifiquei-os em quatro categorias, as

quais também se aproximaram daquelas geradas com outros termos satélites e já apresentadas. A primeira categoria I) Contribuições para a área de línguas para fins específicos, como já descrito, revelou pesquisas que apresentaram importantes contribuições e que tinham como foco central o uso de termos das áreas acadêmicas e técnico-científicas. Assim, Lima (2014) busca elaborar um glossário bilíngue, ilustrado, bimodal, isto é, que contemple a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, fundamentado em um corpus de termos da área do Projeto Arquitetônico. Embora a investigação não apresente nenhuma referência direta a partir do termo central instrumental, a base é o ensino-aprendizagem de Libras para seu uso em contextos de um curso instrumental. Monzon (2017), por outro lado, investiga os desdobramentos pedagógicos de convencionalidades terminológicas e de colocações especializadas em um corpus de artigos científicos da área de Ciência da Computação, em um contexto de ensino de Inglês Instrumental em cursos técnicos e tecnológicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ao observar mais profundamente ambos os trabalhos, ficou clara a relevância que a Terminologia, em especial a Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré, 1999), apresenta para a área de LinFE, embora as pesquisas nessa área tenham se distanciado da Terminologia.

No que se refere à categoria II) Texto Especializado, a meu ver, o gênero textual aparece apenas como pretexto para a coleta do corpus das pesquisas. Tanto em Lima (2014) quanto em Monzon (2017), o gênero textual é o instrumento utilizado para o levantamento dos termos, em LE ou Libras, comuns a determinados contextos de uso especializado. Enquanto Monzon (2017) pretende verificar a relevância terminológica e o potencial pedagógico das ocorrências de terminologias e de suas colocações, além de apresentar propostas de apoio terminológico-pedagógico para o ensino de leitura de artigos científicos em inglês; Lima (2014) pretende elaborar um glossário de termos que subsidie o ensino da disciplina Projeto Arquitetônico para o discente surdo, em cursos técnicos ou superiores da área de Construção Civil. Um ponto relevante é que, nessa autora, o ensino de leitura (*monoskills*) aparece na pesquisa, um dos mitos da área de LinFE (Celani, 2005)

A terceira categoria, III) Menor variedade de línguas de investigação, evidencia o pequeno número de pesquisa com interface entre a Terminologia e o ensino-aprendizagem de uma LE, uma vez que encontrei apenas uma pesquisa com a língua inglesa, uma em língua alemã e uma em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Se comparamos o uso do termo satélite gênero textual/discursivo com terminologia, independente do termo central, sempre há uma redução nas pesquisas que envolvem a Terminologia como disciplina científica com o ensino-aprendizagem de uma LE.

3.5 Considerações sobre o Estado da Arte

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP), em uma de suas entradas, interface é a "área ou limite comum a dois ou mais sistemas ou unidades que lhes permite comunicar ou interagir". Assim, ao pensar na elaboração do Estado da Arte do ensino-aprendizagem de LinFE, a intenção foi estabelecer uma interface entre o que eu notava em minha prática docente quanto ao ensino-aprendizagem de espanhol, um cenário orientado por uma abordagem comunicativa e um trabalho com gêneros textuais/discursivos, em prol de uma integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disciplinas técnicas do EMI. Defendo que esse elo pode ser estabelecido por meio da aproximação com a Terminologia e o seu habitat natural, o gênero textual especializado.

Ao debruçar-me sobre os dados obtidos aqui, fui capaz de traçar algumas categorias aproximativas. Quando o termo satélite de busca foi gênero textual/discursivo, as pesquisas apontaram uma relação direta com a Análise do Discurso, independente da corrente teórica, que sustenta práticas formativas embasadas nos conceitos de letramento e multiletramento críticos para o ensino-aprendizagem de LinFE.

No Brasil, o ensino-aprendizagem de LinFE ainda é reflexo do Projeto de Inglês Instrumental, que apesar de ter sido relevante para o desenvolvimento da área e ampliado o escopo de línguas estrangeiras estudadas, com o tempo foi reduzindo o interesse dos pesquisadores. A influência do projeto instrumental contribuiu para a consagração de alguns mitos na área (Ramos, 2005; 2019), entre eles o foco de investigação apenas no desenvolvimento de uma habilidade linguística, geralmente leitura ou escrita, conforme observado.

Outro aspecto de destaque é a presença central da Análise de Necessidades. Várias são as pesquisas, independente do termo central de busca, em que essa estratégia é imprescindível para os resultados alcançados (Souza, 2013; Labella-Sánchez, 2016; Fadanelli, 2017; Vieira, 2019). Sendo assim, (re)conhecer as necessidades, desejos e lacunas dos alunos torna-se a base para um ensino-aprendizagem de línguas mais motivador.

Observe que não há uma interseção entre a Terminologia ou as terminologias de uma área com o ensino-aprendizagem de LinFE. É como se houvesse uma maior atenção ao todo discursivo, restando um papel secundário ao termo e a sua interferência para o contexto de uso especializado da língua. Nadin (2022, p. 101) afirma que:

> (...) no contexto brasileiro, nota-se que as áreas seguem caminhos diferentes: uma focada na descrição, e não somente na prescrição, das "línguas especializadas", a fim de compreender o funcionamento dessas "línguas" em contextos de usos das línguas naturais, como parte destas e, a outra, centra-se no aprendiz, voltando-se para a análise da situação meta, para as habilidades e correspondentes estratégias (...) (Nadin, 2022, p. 101).

Para Nadin, a partir dos anos 90, a Terminologia passa a orientar-se a aspectos descritivos e prescritivos, distanciando-se do ensino-aprendizagem de LE. Essa constatação também marca os estudos científicos entre 2001 e 2020 no Brasil. As pesquisas analisadas, encontradas no Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, destacam um avanço teórico-metodológico em Terminologia, a título de exemplo cito a Socioterminologia (Gaudin, 1993, 2003; Faulstich, 1995), a Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré, 1999) e a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (Temmerman, 2000), entre outras que aparecem citadas em diversos trabalhos, mas que não se aproximaram das pesquisas científicas na área de LinFE.

Neste estado da arte, a concepção de que há um distanciamento entre o ensino-aprendizagem de LinFE e a Terminologia fica ainda mais evidente. Ao observar as categorias de análise criadas, em especial aquelas que apontam a Terminologia como contribuição para a área de LinFE, o uso do termo sempre aparece a partir do seu aspecto descritivo e prescritivo. Esse direcionamento restringe as pesquisas à elaboração de dicionários, glossários e propostas didáticas que propõem o ensino-aprendizagem de terminologias por meio do texto especializado.

Os dados das pesquisas encontradas partem, em sua maioria, da coleta de corpus a partir do gênero textual especializado. Apesar disso, não houve nenhum trabalho que explorasse a relação discursiva, desde uma perspectiva crítica, do termo no texto. Assim, à guisa de conclusão, defendo um ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos que integre as terminologias e os gêneros textuais prototípicos de diferentes contextos discursivos.

4 PERCURSO TEÓRICO-FORMATIVO

Passo a discorrer sobre meu percurso (auto)formativo, pontuando as decisões teóricas adotadas nesta tese. Tais decisões são fundamentais para a defesa de uma abordagem que atenda às demandas específicas do Ensino Médio Integrado (EMI) no que tange ao ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Antes de iniciar, quero orientar o leitor a respeito de alguns pontos pertinentes e necessários neste percurso. Enquanto professor, linguista e pesquisador, considero que é por meio da interação social que a língua(gem) evolui, influenciada por aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais etc.

Esses aspectos, que se retroalimentam e atuam diretamente na construção e produção do discurso, geram impactos no ensino-aprendizagem. Assim, considero que todo e qualquer sujeito, enquanto falante de uma língua ou aprendiz de uma língua estrangeira (LE), por exemplo, possui um repertório linguístico-discursivo na qual fatores como raça, gênero, grupo social e profissional, questões econômicas, entre outros, interagem e subjetivam o uso da língua e suas necessidades em cada situação comunicativa. E estamos a todo tempo envoltos nessas situações.

A sala de aula não é diferente: um ecossistema complexo, no qual as interações sociais e discursivas marcam o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a base teórica desta pesquisa se sustenta em dois pilares teóricos. O primeiro são os conceitos do contexto de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE), amparado especialmente na análise de necessidades e em suas particularidades didático-pedagógicas; já o segundo pilar são os conceitos da Terminologia, sustentados pela perspectiva comunicativa.

Na primeira subseção i) apresento a definição da abordagem *English for Specific Purposes* (ESP) como proposta metodológica de Hutchinson e Waters (1987); ii) discorro sobre o desenvolvimento da área de Línguas para Fins Específicos (LinFE), a origem, as fases e suas características e apresento seu desenvolvimento no Brasil, evidenciando o percurso científico trilhado (Celani *et al*., 1988; Celani, 1998; Celani *et al*., 2005; Ramos, 2005, 2009; Holmes e Celani, 2006; Celani, 2008; Celani *et al*., 2009) até a Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2012).

Na segunda subseção são apresentados os conceitos da Terminologia. Assim, a) apresento a visão clássica da Terminologia; b) destaco a vertente linguística do termo; c)

apresento as novas tendências em Terminologia; e, por fim, d) discorro sobre a relação do termo ao texto na construção do discurso especializado.

4.1 O ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos

Na intenção de destacar a relevância das pesquisas na área de LinFE para a construção desse itinerário (auto)formativo, fiz algumas escolhas teóricas que considero fundamentais para o desenvolvimento desta tese. O contexto internacional das pesquisas na área se desenvolveu principalmente a partir da publicação da abordagem *English for Specific Purposes (ESP)*.

Embora tenha surgido como uma abordagem, defendo que, devido ao desenvolvimento dos estudos sobre a temática, é muito mais que isso: uma ampla área de pesquisa, capaz de proporcionar significativos avanços no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente quando inserida em um contexto Pós-Método.

Essa subseção foi dividida em: a) contextualização histórica das etapas de desenvolvimento da área; b) definição da abordagem e sua relevância no contexto científico internacional; c) apresentação do contexto brasileiro até o surgimento da sigla LinFE; e d) novas orientações para o ensino-aprendizagem de LinFE.

4.1.1 Etapas de desenvolvimento: percurso histórico

A necessidade de um ensino-aprendizagem voltado para o contexto de línguas para fins específicos (LinFE) surgiu com o propósito de capacitar profissionais em línguas estrangeiras (LE) para as mais diversas demandas – científica, acadêmica e profissional. A fim de desenvolver uma competência comunicativa específica, a ideia era possibilitar a ampliação do comércio e da tecnologia, especialmente após do fim da 2ª guerra mundial.

Nesse cenário, várias foram as tendências históricas, políticas, econômicas e sociais que convergiram e contribuíram para o que ficou conhecido como *English for Specific Purposes* (ESP). Dentre elas, destacam-se as demandas do mundo globalizado, reflexo do pós-guerra e da Guerra Fria; a revolução linguística possibilitada pelo surgimento da Linguística Aplicada e o foco no processo de aprendizagem, que passou a influenciar diretamente no ensino de LE.

Embora tenha surgido formalmente a partir dos anos 60, mais especificamente em 1962 com a publicação do artigo *"Some measureable characteristics of modern scientific prose"*, de Barber, outras abordagens e metodologias, como o método da Gramática e Tradução e a Abordagem Direta, anteriores a este período, já traziam indícios de uso da língua com características específicas. Quer no desenvolvimento da leitura e da tradução, principalmente de textos literários, quer na capacitação do falante para o desenvolvimento das demandas comerciais, políticas e econômicas, atender às necessidades específicas, individuais e/ou coletivas sempre foi preponderante no processo de ensino-aprendizagem.

> (...) de maneira informal, o ensino instrumental sempre existiu, basta que consideremos, por exemplo, os contatos entre os impérios antigos, como o grego e o romano, onde, sem dúvida, a língua era utilizada para contato com os novos povos conquistados e, por certo, pelo que se tem notícia a respeito do ensino de línguas estrangeiras, não havia um ensino de línguas formal, a língua era aprendida, portanto, com o fim específico de estabelecer relações de dominado/dominante entre as partes, o que já representa, por si, um fim instrumental (Vian Jr, 1999, p.439, grifos meu).

Conforme afirmou o autor citado, a finalidade em aprender um idioma para uma necessidade específica remonta a tempos mais antigos, como as relações entre impérios na busca de domínio territorial. Em uma simples revisão histórica é possível observar necessidades individuais e/ou coletivas, relações dominante/dominado, desenvolvimento econômico-comercial, saída do feudalismo, ascensão da burguesia, revoluções industriais etc. Assim, conhecer a língua do outro tornou-se uma maneira de alcançar seus próprios objetivos.

Apesar de identificar características da abordagem ESP em outros momentos histórico-sociais, "Howatt (1984) assinala os anos 60 como o período em que o ensino instrumental começou a tomar corpo como atividade vital na área de ensino (...)" (Vian Jr, 1999, p. 439, grifos meu.), deixando o inglês de ser visto apenas como uma matéria de estudo e assumindo a condição de serviço (Robinson, 1980; Aguirre, 1998). Além disso,

> (...) os avanços da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística sentaram as bases para os desvios dos métodos tradicionais de ensino de línguas e permitiram ensaiar novos enfoques didáticos, baseados nas teorias da aprendizagem, com a finalidade de fomentar a capacidade de comunicação nos campos que assim o requeriam[36] (Aguirre, 1998, p.9. Tradução nossa.).

[36] Do original: "(…) los avances en los campos de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística sentaron las bases para las desviaciones de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas y permitieron ensayar nuevos enfoques didácticos, basados en las teorías del aprendizaje, con el fin de fomentar la capacidad de comunicación en los campos que así lo requerían" (Aguirre, 1998, p. 9).

Observe que a partir dos anos 60, com os avanços tecnológicos e científicos, aprender uma língua estrangeira tornou-se algo necessário em um contexto globalizado. Com isso, as teorias da aprendizagem foram se desenvolvendo e ampliando suas pesquisas, o que possibilitou o surgimento de novas vertentes, métodos e abordagens de ensino, além de contribuir com a resolução de lacunas nas abordagens já existentes. A Linguística Aplicada (LA), área que articula diferentes saberes (Celani, 2000), possibilitou um significativo avanço nos estudos relacionados ao ESP.

Hutchinson e Waters (1987), ao observar o cenário de ensino da língua inglesa e o desenvolvimento das teorias linguísticas, apresentam cinco etapas de desenvolvimento do ESP, a partir das quais elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 7 – Etapas do desenvolvimento do ESP

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS	PRINCIPAIS AUTORES
Anos 60 e início dos 70.	Vinculada ao conceito de Línguas de Especialidade, de Análises de Registros, com a finalidade em identificar características gramaticais e lexicais entre a língua de especialidade e a língua alvo para a aplicação posterior na elaboração de materiais didáticos.	Os resultados da análise apontaram apenas características diferentes ou formas gramaticais especiais em comparação a língua de especialidade e a língua alvo.	Peter Strevens (1964), Hallyday, McIntosh e Strevins (1964), Jack Ewer (Ewer & Latorre, 1969) e Jack Swales (1971).
Anos 70	Com o interesse voltado para a Análise Retórica ou Análise do Discurso, esta etapa buscava o desenvolvimento das necessidades a partir do conhecimento de como utilizar as orações nos mais variados atos comunicativos. Pode-se dizer que na prática este enfoque supunha a aplicação de modelos textuais e marcadores discursivos.	Este enfoque parte da hipótese/crítica de Allen e Widdowson (1974) de que as dificuldades surgiam porque os alunos não estavam familiarizados com o uso da língua e, portanto, a formação de orações não satisfazia as necessidades de comunicação.	Widdowson, no Reino Unido, e Larry Selinker, Louis Trimble, Jonh Lackstrom e Mary Todd-Trimble, nos Estados Unidos
Anos 80 – 1ª Etapa	Esta etapa se destaca pela intenção em estabelecer uma Análise da Situação Meta (Chambers, 1980) do ensino e aprendizagem da língua de especialidade. Modelo de análise da situação meta bem detalhado, focado no aluno e em seus objetivos comunicativos, na situação,	Este enfoque não acrescentou nada novo, entretanto proporcionou a construção de uma base científica obtida consoante à relação entre a situação meta, ou seja, razões pelas quais os alunos aprendiam uma língua, e a análise das características linguísticas desta situação.	John Munby (1978), quem apresenta um modelo detalhado de Análise da Situação Meta.

	nos meios de comunicação utilizados, nas habilidades, funções e estruturas da língua. Tem-se também o fortalecimento da ideia de que todo o curso deve partir de alguma necessidade do aprendiz.		
Anos 80 – 2ª etapa	Foco no desenvolvimento de habilidades e competências do ensino e aprendizagem. O enfoque didático propõe centrar-se no desenvolvimento das habilidades de leitura e audição, e naquelas estratégias capazes de possibilitar aos alunos alcançar seus objetivos de comunicação.	Também na década de 80, a 2ª etapa do processo de EALFE dava maior atenção à interpretação e aos argumentos comuns que permitiam compreender o discurso, sem levar em consideração as formas.	Françoise Grellet (1984), Christine Nuttal (1982), Charles Alderson e Sandy Urquarth (1984), que trabalhavam no campo da compreensão leitora.
Anos 90	Enfoque centrado na aprendizagem. A atenção aqui é voltada ao como ensinar e não mais o que ensinar. Propõe-se um enfoque fundamentado nos princípios sólidos de aprendizagem, nas teorias de aprendizagem.	Até o momento havia pouca atenção voltada ao processo de aprendizagem de forma global. As etapas anteriores haviam se centrado na língua, no uso, nos conteúdos e nas habilidades e competências, deixando em segundo plano as metodologias e a maneira como se ensina.	Hutchinson y Waters (1987). Embora tenha sido proposta em 1987, esta etapa foi importante para os anos 90.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hutchinson e Waters (1987).

Ao analisar as etapas de desenvolvimento, é possível notar que o ESP se desenvolveu a partir de quatro tendências fundamentais, a saber:

a) a análise das características linguísticas de determinadas áreas de estudo e de trabalho, concernentes à língua de especialidade;
b) a Revolução Linguística, propiciada pelo avanço da LA e da Abordagem Comunicativa, que tirou o foco do ensino-aprendizagem pautados em regras gramaticais, com vistas ao uso real e efetivo da LE;
c) o foco no aprendiz, em suas necessidades e atitudes ao aprender uma LE, levando em consideração os interesses dos sujeitos envolvidos;
d) um olhar para o processo de aprendizagem, deixando de lado a concepção do que ensinar para o como ensinar (Hutchinson; Waters, 1987).

A partir das etapas de desenvolvimento do ensino-aprendizagem de ESP, em especial a partir dos anos 80, tem-se a atenção voltada às necessidades do aprendiz. A isso, soma-se o desenvolvimento crescente da LA, tida como uma área de "investigação empírica e teórica de

problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central" (Brumfit, 1995, p. 27), que proporcionou significativas discussões e reflexões sobre questões particulares de uso da língua.

O processo de ensino-aprendizagem, condicionado não somente pela evolução linguística e metodológica, mas também pelas transformações econômicas e sociais que a globalização tem potencializado desde o século XX, representou um forte impulso para o estudo das línguas de especialidade[37], e, em consequência, um aumento do volume de cursos destinados a elas (Goméz de Enterría, 2009), fato esse que alterou a prática docente e a maneira como ensinar uma LE.

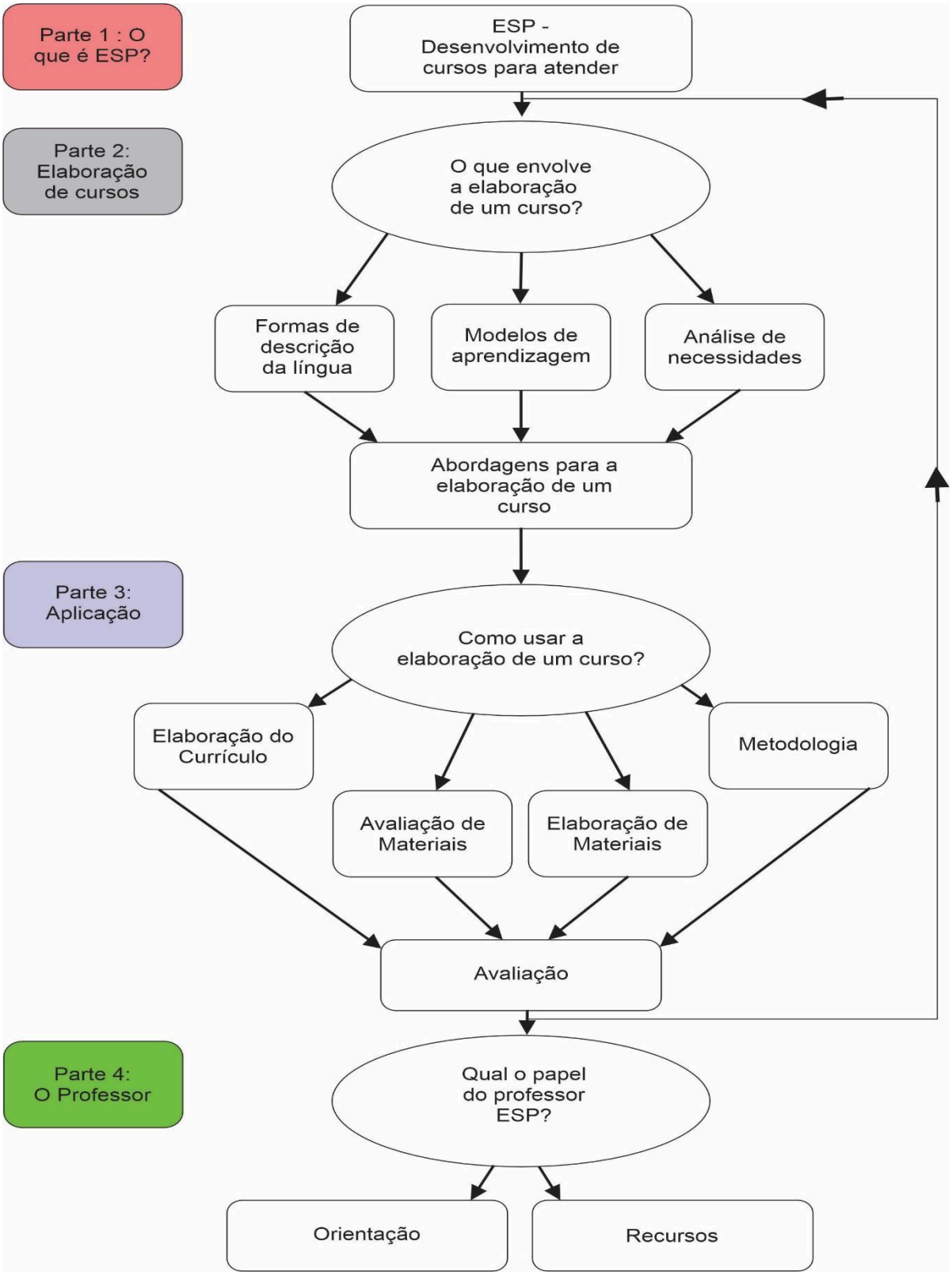
4.1.2 Afinal, o que é a abordagem *English for Specific Purposes* (ESP)?

A fim de definir princípios sólidos da abordagem de inglês para fins específicos (ESP[38]), Hutchinson e Waters (1987) situam-na como um fenômeno que surgiu a partir de uma série de tendências convergentes, em que a aprendizagem é construída com base nas necessidades linguística específicas dos alunos. Assim, os autores estruturam a abordagem ESP da seguinte maneira, conforme quadro a seguir:

Imagem 7 – A abordagem ESP

[37] Embora se usem os termos 'língua/linguagem especializada/de especialidade", as teorias linguísticas da Terminologia entendem que se trata não de uma língua especializada, mas sim do uso de uma língua natural em contextos especializados.

[38] Optei pelo uso da sigla em inglês devido ao seu uso na obra em questão.



Fonte: Hutchinson e Waters (1987).

Ao considerar todo o processo por etapas, os autores constroem uma abordagem de ensino-aprendizagem visando, sobretudo, os aspectos que caracterizam a descrição da língua, os modelos de aprendizagem e a análise de necessidades. Neste cenário, apontam que para a

abordagem ESP são necessários alguns elementos que possibilitam a elaboração de um curso: planejamento do currículo, desenvolvimento de materiais, avaliação de materiais e metodologia. Tais elementos ocasionam na avaliação, competência exigida para a formação do aluno, mas também para a (auto)formação do professor, que passa a assumir um papel de orientador/tutor e facilitador de recursos, fechando a quarta etapa da abordagem. Assim, os autores vão construindo, definindo e propondo conceitos, como peças de um quebra-cabeça que vão formando essa abordagem de ensino.

O ESP é apresentado por analogia a uma árvore, na qual cada uma de seus galhos são diferentes áreas de especialidades, que possuem particularidades de uso da língua, com construções sintáticas semelhantes a língua(gem) natural, diferenciadas apenas pelos contextos de uso e pela terminologia específica.

Ao apresentar esta analogia, Hutchinson e Waters (1987) aproximam-se de uma definição de ESP, mas considerando-a a partir do que não pode ser. Para isso, expõem:

a) "não é uma questão de ensinar variedades especializadas de inglês"[39], uma vez que o fato da língua ser usada com um propósito específico não implica que ela seja uma forma especial de linguagem.
b) "não é apenas uma questão de vocabulário das diferentes áreas científicas ou de gramáticas para cientistas"[40], nem vocabulário de hotéis e gramática para funcionários de hotéis, há toda uma estrutura complexa atrelada a aspectos discursivos e pragmáticos, considerando o que as pessoas realmente fazem com a língua e as particularidades que lhes permitem fazê-lo;
c) "não difere em espécie de qualquer outra forma de ensino de línguas"[41], uma vez que a base é um ensino-aprendizagem baseados em princípios eficazes e eficientes.

Percebo que essa abordagem é definida pelos autores como uma abordagem em que todas as decisões por parte do professor estão sustentadas nas razões de aprendizagem do aluno, um saber construído e (com)partilhado com o professor. Assim, a base do ESP está alicerçada no seguinte questionamento: por que o aluno precisa aprender uma língua estrangeira? Daqui sairão outras questões, quer relacionadas com os desejos dos alunos, com as particularidades da natureza da língua que precisarão utilizar e/ou com o contexto de aprendizagem.

---

[39] Do original: "(…) is not a matter of teaching 'specialised varieties' of English" (Hutchinson e Waters, 1987, p.18, tradução e grifos meu).
[40] Do original: "(…) is not just a matter of Science words and grammar for Scientists" (Hutchinson e Waters, 1987, p.18, tradução e grifos meu).
[41] Do original: "(…) is not different in kind from any other form of language teaching (…)" (Hutchinson e Waters, 1987, p.18, tradução e grifos meu).

4.1.3 O contexto de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos no Brasil

No contexto brasileiro, a abordagem LinFE surgiu no final dos anos 70, com o macroprojeto que ficou conhecido como Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental. Esse projeto tinha por finalidade identificar os interesses e as necessidades de diferentes universidades de todo o Brasil, especialmente dos programas de pós-graduação, quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa para fins específicos em vinte universidades. A ideia era mapear essas necessidades e proporcionar um ensino que pudesse atendê-las.

> Diante do resultado altamente positivo, os primeiros passos foram dados com a realização de quatro seminários, em Porto Alegre, Uberlândia, João Pessoa e São Paulo, em 1979. A receptividade e o envolvimento dos participantes levaram, então, a uma proposta formal de auxílio ao governo britânico, por meio da então denominada *Overseas Development Administration* (ODA). Concedido o auxílio para quatro anos (1980-1984), que incluía a participação de três especialistas (KELTS) residentes, Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott, o projeto foi administrado pelo *British Council*, em convênio com a PUC-SP. Foram também obtidos auxílios parciais da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Celani, 2009, p. 18).

Com todo o trabalho na realização de pesquisas e no interesse das universidades, além da participação das Escolas Técnicas Federais (ETF)[42], que passou a fazer parte na segunda etapa, o projeto teve o patrocínio estendido por mais cinco anos (1985-1989). Segundo Celani (2009, p.18), "a participação das ETF foi de grande importância para o Projeto, dando-lhe um significado mais amplo, tanto em termos de abrangência nacional, quanto de definição de objetivos".

Com a instalação deste Programa Nacional, a abordagem ESP no Brasil tomou forma e possibilitou o desenvolvimento de diferentes propostas didáticas, atividades e métodos de ensino que foram propagados por todo o território nacional. Atrelada a Abordagem Comunicativa e, por vezes, traindo-a (Celani, 2009), o Projeto ESP, como também era conhecido, instalou-se e marcou o cenário acadêmico-científico do final do século XX, desenvolvendo-se à medida que avançavam as pesquisas na área da Linguística, principalmente a Linguística Aplicada.

Celani (2009), ao pontuar os avanços do Projeto, e posteriormente do Programa Nacional, no decorrer dos 25 anos de existência, discorre sobre importantes características que fortificaram o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores, entre elas ser um trabalho

[42] Na atualidade trata-se dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

conjunto, sem imposições, valorizando o contexto local e o conhecimento prévio, partilhando dificuldades, mas acima de tudo os resultados bem-sucedidos.

> Na tradição de ensino de inglês e, mais particularmente, na tradição de ensino de leitura em língua estrangeira vigente na maioria das instituições, predominava a crença de que fosse necessário atingir um determinado nível de proficiência no que se referia a padrões sintáticos e a vocabulário para ser possível trabalhar com um texto que não fosse especialmente preparado para o ensino de um determinado padrão da língua. Em resumo, o aluno só poderia se defrontar com um texto, se conhecesse todos os padrões sintáticos e o vocabulário, previamente ensinados. Isso praticamente inviabilizava a possibilidade de se lerem textos "não-didáticos" (Celani, 2009, p.21).

No contexto do Projeto Nacional, tornou-se imprescindível mudar esse pensamento e romper essa ideia enraizada nas "culturas de ensino-aprendizagem" (Celani, 2009, p.20) nas Universidades. É relevante pontuar que o projeto nacional mapeou diferentes contextos universitários e técnicos, além de identificar as necessidades mais relevantes para o trabalho com a língua inglesa. Naquele momento, a necessidade latente foi o desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que as universidades precisavam capacitar para a leitura na língua estrangeira visando o ingresso em seus Programas de Pós-Graduação.

Os resultados foram efetivos, movimentando o cenário do ensino de língua no Brasil e proporcionando um significativo avanço científico. Celani (2009, p.19, grifos meu) aponta algumas decisões que foram amplamente relevantes, como "não produzir um livro didático (...); garantir a diversidade e as culturas locais; dar plena autonomia às universidades (...); fazer uma autoavaliação (...)". Essas características marcaram o projeto e já antecipavam um cenário pós-método com foco no processo de aprendizagem do aluno, tendo-o como participante efetivo em seu percurso formativo na língua estrangeira, fato esse que viria a ser observado por Celani (2009) em comemoração aos 25 anos do Projeto Inglês Instrumental.

> (...) com o passar do tempo, que introduz novas necessidades, e com o evoluir do conhecimento, que desvela novos aspectos de uma situação, hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se posa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira (...). Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para a definição de necessidades. Esse trabalho poderia gerar total mudança no entendimento do papel de língua estrangeira na escola, em todos os níveis. (...) Este conceito precisa se expandir, deixando de ser voltado para um fim específico, mas ampliando-se para entender o contexto social como determinante das necessidades (Celani, 2009, P.23-24).

Nessa retrospectiva, Celani (2009) considera a relevância do contexto social, da função social da língua como determinante na definição das necessidades do aluno. O foco, após os 25 anos iniciais do projeto, passou a ser a língua em uso, determinada por aspectos reais da interação entre os sujeitos de uma dada comunidade linguística, no qual o contexto especializado deve ser indispensável ao processo. A função social e emancipatória da língua estrangeira faz com que o contexto de ensino-aprendizagem se dê a partir de aspectos relevantes ao uso da língua, considerando toda sua heterogeneidade discursiva e pragmática, mas também observando o uso especializado, uma vez que o aluno precisa aprender ambos. Nessa heterogeneidade discursiva e pragmática está presente, indubitavelmente, o uso da língua no contexto especializado em questão.

Assim, considero que o atual cenário de LinFE no Brasil sofreu muitas transformações, principalmente com os avanços científicos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos. Dessa forma, é imprescindível discorrer sobre esse novo contexto, orientado especialmente pela popularização das tecnologias digitais e a forma como isso impôs mudanças relevantes na identificação das necessidades ao se aprender uma LE, e que começaram a orientar as pesquisas científicas após os anos 2000.

4.1.4 E hoje? Novas orientações para o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos

Diversas foram as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem que movimentaram o contexto de ensino de línguas durante o século XX. Cada uma delas, a sua maneira, desenvolveu-se acompanhando as pesquisas das diferentes correntes linguísticas (Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo) que ampliaram o cenário acadêmico-científico.

Fatores históricos, socioculturais, políticos, linguísticos etc. passaram a influenciar o ensino-aprendizagem de LE e movimentaram as discussões teórico-científicas, contribuindo para o fortalecimento da Linguística Aplicada (LA) e aproximando diferentes disciplinas científicas da prática do ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, a atenção passou ao impacto desses fatores em sala de aula, à instabilidade gerada por eles no processo de ensino-aprendizagem, questões surgidas a partir do uso da língua em diferentes situações pragmático-discursivas.

Os impactos ocasionados por essa nova forma de conceber o ensino-aprendizagem apontaram à chegada de uma nova era, a Era Pós-Método (Pennycook, 1989; Prabhu, 1990; Allwright, 1991; Kumaravadivelu, 1994; 2003; 2006; Brown, 2002). Assim, a busca por um método de ensino ideal vai sendo transformada e surgem novas percepções, uma vez que

apontam a não existência de um único método, bom, adequado, em prol de um contexto de ensino-aprendizagem de línguas voltado à aplicabilidade e efetividade de diferentes abordagens em sala de aula, da criação de novos métodos de ensino, propostas didáticas e atividades para um sujeito complexo (Morin, 2005).

O período que antecede o surgimento do Pós-Método está marcado por críticas aos interesses políticos dos métodos operantes, que reduziam a atuação do professor e refletiam uma visão limitada de mundo, pensado para a manutenção das desigualdades e das relações de poder existentes (Pennycook, 1989). Nessa linha, pode-se observar a defesa de uma prática docente a partir da visão de mundo do professor, que possui um papel político-ideológico fundamentado em experiências individuais e/ou coletivas. Tais experiências orientam o agir docente de acordo com o contexto específico de ensino, ou ao menos deveriam orientar.

A ideia de um único método passou a não atender mais às demandas impostas pelos diferentes contextos de aprendizagem, os quais ainda eram baseados em aspectos meramente prescritivos da língua e que acabavam determinando relações em sala de aula que não consideravam o contexto sociopolítico educacional e seu ambiente instável, no qual interagem alunos, professores e currículo.

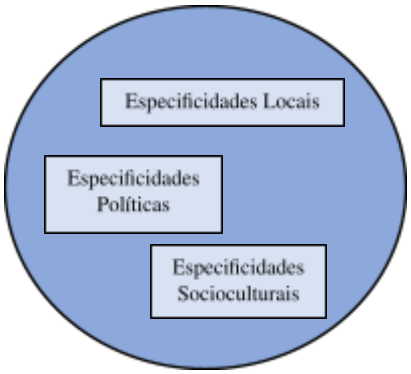
A fim de (re)pensar essas concepções, a Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003) surge como um sistema tridimensional constituído a partir de três princípios basilares que orientam a interação no processo de ensino-aprendizagem: a particularidade, a praticidade e a possibilidade.

Imagem 8 – Princípios da Pedagogia Pós-Método

Fonte: do autor.

Nesse sistema, há diferentes aspectos que compõem cada um dos princípios e determinam as escolhas político-ideológicas em sala de aula, seja nas relações professor-aluno, aluno-aluno e/ou aluno-professor-currículo. Ao definir as relações que considera importante, Kumaravadivelu (2003) discorre sobre como cada um desses princípios são orientados. O primeiro, o parâmetro da particularidade, situa-se em um contexto no qual são consideradas as especificidades locais, socioculturais e políticas em que o sujeito está inserido, aproximando-o de uma compreensão real do seu contexto.

Imagem 9 – Elementos fundamentais no Princípio da Particularidade

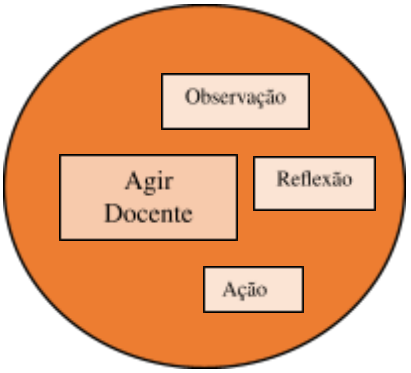


Fonte: do autor

O parâmetro da particularidade considera um ensino que se aproxime dos sujeitos do processo de aprendizagem, trazendo particularidades do seu contexto, da sua realidade. A Pedagogia Pós-método deve ter em conta que todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE possui como protagonistas um determinado professor com um perfil político-ideológico particular, um determinado aluno ou um grupo que tem objetivos particulares, necessidades específicas, gostos etc., individuais e coletivos, e um contexto institucional particular, ou seja, um currículo, um projeto político pedagógico etc.

No que se refere ao segundo parâmetro, o parâmetro da praticidade, o foco é a prática docente, isto é, o agir do professor. Protagonista nas escolhas de técnicas e ferramentas adequadas para as aulas e nos métodos específicos para a aprendizagem, o professor se torna capaz de produzir teorias próprias e aplicá-las, em um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação. Espera-se aqui um professor consciente do seu papel no processo formativo e reflexivo.

Imagem 10 – Elementos fundamentais no Princípio da Praticidade

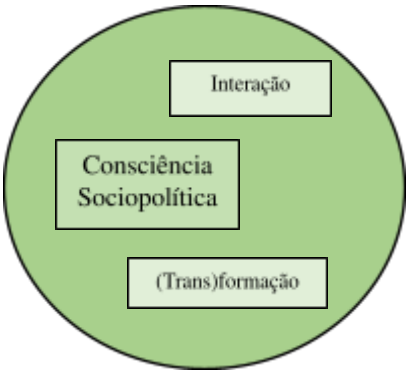


Fonte: do autor.

A ação docente é a base do parâmetro da praticidade, no qual o professor torna-se o sujeito capaz de escolher e criar teorias, aplicá-las, validá-las ou não e avaliá-las no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Quanto ao último parâmetro, o parâmetro da possibilidade, o que se tem é uma estreita relação com a pedagogia crítica feireana, para quem qualquer pedagogia pode ser conduzida à manutenção de um *status quo*, imbricado nas micro e macrorrelações de poder e dominação que são pensadas para criar e sustentar as desigualdades sociais. Para o autor, esse parâmetro permite o surgimento de uma consciência sociopolítica na interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a transformação da sua realidade individual e coletiva (Kumaravadivelu, 2003; 2012).

Imagem 11 – Elementos fundamentais no Princípio da Possibilidade



Fonte: do autor.

Nesse último princípio, a atenção está posta na consciência política dos sujeitos, os quais são capazes de atuar e transformar o meio em que estão inseridos. Assim, toda e qualquer interação em sala de aula, desde que possibilite o desenvolvimento crítico, emancipador, poderá possibilitar o surgimento de uma nova consciência político-ideológica,

colocando o aluno e o professor a pensar sobre o uso da LE e seu papel social no mundo globalizado.

Os elementos presentes se movimentam e se interagem, alterando o espaço formativo e determinando as escolhas do professor e do aluno. Todo e qualquer contexto de línguas, quer línguas para fins gerais ou fins específicos, as especificidades de cada contexto, o agir docente e a consciência política impactam diretamente na construção do percurso (auto)formativo do aluno e do professor.

Seguindo tais princípios, que se desenvolvem amplamente no começo do século XXI, Kumaravadivelu (2003; 2006) propõe a Pedagogia Pós-Método a partir de macro e microestratégias que ele considera necessárias para atender aos três parâmetros. Assim, as macroestratégias são vistas a partir de uma ótica mais ampla, na qual são considerados aspectos para a formação crítica, instrumentalizada e operacionalizada por microestratégias, que seriam os diferentes métodos de ensino utilizados como recursos didático-pedagógicos pelo professor em sala de aula. Para ele, são dez as macroestratégias, a saber:

1) Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2) Facilitar interações negociadas;
3) Minimizar incompatibilidades perceptuais;
4) Ativar descobertas intuitivas;
5) Promover conscientização linguística;
6) Contextualizar insumo linguístico;
7) Integrar habilidades linguísticas;
8) Promover autonomia do aprendiz;
9) Assegurar relevância social;
10) Aumentar a consciência cultural.

Considerando-as como habilidades definidoras desse novo contexto, observo que há aspectos nos quais o professor é o mediador do processo de ensino e facilitador da aprendizagem, e que detém recursos capazes de minimizar possíveis dificuldades durante o percurso. Além disso, essa pedagogia possibilita uma conscientização linguística, promovida por meio de descobertas intuitivas, integrando as habilidades e promovendo o protagonismo do aprendiz, situando-o enquanto ser social, cultural, linguístico e consciente de seu papel transformador na conjuntura local, regional e global.

Nesse sentido, a Pedagogia Pós-Método (Kamuravadivelu, 2003; 2006; 2012) caminha na busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo, focado na autonomia do professor, do aprendiz e no pragmatismo baseado nos princípios de

particularidade, praticidade e possibilidade, os quais proporcionaram um processo de ensino-aprendizagem (co)construído por professores e alunos.

Após o exposto, defendo a necessidade em repensar o ensino-aprendizagem de LinFE, situando-o em um contexto de ensino capaz de lidar com as instabilidades diárias de nossa prática docente, fundamental para o desenvolvimento humano e cidadão, além de possibilitar uma formação crítica e emancipadora, integrando as disciplinas do ensino básico às áreas técnicas.

Para justificar a defesa de que o processo de ensino-aprendizagem de línguas situa-se, no século XXI, em um contexto pós-método, pauto-me em Celani (2009), quando ao discorrer sobre as importantes características que fortificaram o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores na área de ESP, considera que:

> Fizemos, e continuamos a fazer, mudanças: nos hábitos de estudo não produtivos, na tradição de transmissão de conhecimento pelo professor, no entendimento do papel do professor e no do aluno, nos procedimentos considerados apropriados em uma aula de inglês. Insistimos na aprendizagem com um propósito bem definido, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem saudáveis. Saímos de uma situação de necessidades definidas por livros didáticos e não pelo contexto. Tomamos decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseados nas razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas do momento ou de ditames da moda. Éramos "pós-método" (Kumaravadivelu, 2001) e não sabíamos (Celani, 2009, p. 23).

Ao definir-se como Pós-método, Celani (2009) defende o contexto de LinFE como aquele no qual os princípios da particularidade, da praticidade e da possibilidade e suas macroestratégias estão presentes e orientam a uma redefinição do conceito de necessidades, além de possibilitar a construção de um processo pautado na atenção ao desenvolvimento de capacidades básicas para propósitos bem definidos, "tendo em vista a função social da língua estrangeira" (Celani, 2009, p.24).

4.2 A Terminologia: da visão clássica às novas vertentes teóricas

Ao adentrar aos estudos do léxico, especificamente, a Linguística Aplicada (LA) possibilitou um novo olhar sobre o processo teórico-metodológico, descritivo e analítico, viabilizando o desenvolvimento de significativas disciplinas que ampliaram as pesquisas científicas no campo lexical. Uma dessas disciplinas é a Terminologia, que defendo capaz de permitir um diálogo interdisciplinar com a área de LinFE, em especial, dando subsídios às

pesquisas voltadas ao uso da língua em contextos especializados. Assim, considero coerente pensar nessa relação como uma proposta de ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos (EFE) no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

Esta subseção se divide em quatro partes necessárias para a compreensão da Terminologia: a) a visão clássica, cuja teoria mais representativa é a Teoria Geral da Terminologia (TGT); b) o carácter linguístico do termo, considerando para isso sua base social, linguística e cognitiva; c) as novas tendências em Terminologia, especialmente a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT); e d) do termo ao texto para a prática discursiva especializada.

4.2.1 A Teoria Geral da Terminologia

O desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade pós-industrial do início do século XX foi marcado por uma rápida aceleração, provocando o surgimento de novas palavras introduzidas no dia a dia dos falantes de dada língua(gem). Nesse cenário, Ciência e Técnica avançaram em diferentes áreas do saber e as tecnologias possibilitaram a criação de peças, máquinas, produtos, profissões etc., fonte de referência denominativa e conceitual.

> (...) se nos anos XVIII e XIX os científicos lideravam a preocupação com a terminologia, no século XX são os técnicos que assumem esse papel de forma relevante. O progresso acelerado das diferentes áreas técnicas e o rápido desenvolvimento da tecnologia requerem não só dominar os novos conceitos, mas, acima de tudo, harmonizar as novas denominações[43] (Cabré, 1993, p.22, tradução nossa).

A atuação de diferentes áreas técnicas em prol da apropriação de conceitos e denominações permitiu um rápido desenvolvimento da Terminologia, disciplina científica que estuda o uso da língua em contexto especializado, exigindo dos profissionais um domínio cada vez maior desses repertórios lexicais específicos. Desta forma, Eugene Wüster (1931), em sua tese de doutorado na área de Engenharia, apresentou a necessidade de uma sistematização dos métodos de trabalho em Terminologia, estabeleceu os princípios que devem anteceder os trabalhos sobre os termos e esbouçou as grandes linhas de uma metodologia de tratamento dos dados terminológicos (Cabré, 1993). É consenso entre

[43] (...) si en los siglos XVIII y XIX los científicos encabezan la preocupación por la terminología, en el siglo XX son los técnicos los que se incorporan a ella de forma relevante. El progreso acelerado de las distintas ramas de la técnica y el rápido desarrollo de la tecnología requieren no solo denominar los nuevos conceptos, sino por encima de todo armonizar las nuevas denominaciones (Cabré, 1993, p.22).

teóricos posteriores a Wüster que sua preocupação era, sobretudo, metodológica e normativa, e não teórica (Rondeu, 1983; Cabré, 1993, 1999).

Eugene Wüster via a Terminologia como uma necessidade da sociedade em normalizar a linguagem técnica que florescia nos contextos específicos, a fim de evitar qualquer ruído na comunicação, atrelado ao desenvolvimento das diferentes áreas do saber especializado e superando possíveis obstáculos causados pela "imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural"[44] (Cabré, 1993, p.10. Tradução nossa).

Anos mais tarde, a partir das reflexões desenvolvidas em sua tese de doutoramento, Wüster (1969) propõe o que ficou conhecida com a Teoria Geral da Terminologia (TGT), considerando as línguas especializadas como detentora de características particulares que a diferem da língua natural. O autor opõe-se a lógica saussuriana de que o signo é uma entidade psíquica com duas faces, onde "não seria possível isolar nem o som da ideia, nem a ideia do som" (Saussure, 1972, p.157), passando a considerar "o domínio dos conceitos e o dos termos como dois domínios independentes" (Wüster, 1981, p.63). Assim, a significação do termo seria constituída de um conceito que lhe é subordinado, correspondendo "às finalidades da normalização, mas não à realidade linguística" (Gaudin, 1993, p.26).

> Oposta à [visão] da Linguística saussuriana, a concepção de termo de Wüster caracteriza-se pela possibilidade de descrição de um conceito por meio de uma definição como passo anterior à própria relação conceito-termo. Em outras palavras, para Wüster, pode-se identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los sem mesmo identificar com precisão os termos que os designam. Haveria, por- tanto, uma total independência entre a expressão e o conteúdo. Essa concepção de signo distancia a Teoria Geral da Terminologia da Linguística Geral (Barros, 2004, p. 55-56. Destaque meu).

Ao distanciar-se da Linguística Geral, a TGT assumiu uma função estritamente normativa como forma de padronizar o uso dos termos e de uniformizar a comunicação em âmbito especializado. Para Wuster (1998), enquanto os linguistas, em sua maioria, preocupam-se com a forma e o conteúdo das palavras, a Terminologia consiste em atribuir a uma palavra (termo) um conceito como seu significado, considerando-os independentes. Assim, "(...) ao contrário destes [dos significados] que são linguísticos e variáveis em conformidade com o contexto, os conceitos científicos [os termos] são estáveis, paradigmáticos, universais" (Krieger, 2001, p. 25. Destaques meu), com fenômenos particulares de designação.

---

[44] Do original: "(…) superar los obstáculos de la comunicación profesional causados por la imprecisión, diversificación y polisemia del lenguaje natural" (CABRÉ, 1993, p.10).

Os fenômenos particulares de designação de um termo, além da visão positivista de Ciência da época, carregavam a posição teórico-metodológica de que as terminologias funcionavam como rótulos, etiquetas denominativas monossémicas cunhadas por e para o especialista, com fronteiras rígidas que as separava do léxico comum. Krieger (2001), ao discorrer sobre essas particularidades designativas, pontua criticamente que na TGT

> (...) os termos não são como elementos naturais dos sistemas linguísticos e, dessa maneira, não sofrem os efeitos das realizações textuais e discursivas. Em decorrência, não comportam os processos de sinonímia e de variação que afetam as unidades do léxico comum, constituindo-se, efetivamente, em elementos artificiais e, portanto, estranhos aos sistemas linguísticos e ao seu funcionamento natural (Krieger, 2001, p. 26).

Pensar o termo como um elemento artificial à língua levou à concepção de que sua realização distanciava o léxico comum do léxico especializado. Para a TGT, a "natureza do conceito, as relações conceituais, as relações termo-conceito e a atribuição de termos aos conceitos[45]" (Cabré, 1993, p. 32) são aspectos centrais que possibilitam um elo interdisciplinar ao relacionar diferentes campos técnicos e científicos como a física, a química, a medicina etc., com disciplinas teóricas como a linguística, a lógica, a ontologia e a informática.

Assim, dentro da uma ciência terminológica, como ficou conhecida, há três orientações diferentes: a) a terminologia como disciplina autônoma, de caráter interdisciplinar, a serviço das disciplinas técnico-científicas; b) a terminologia centrada na filosofia, interessada na categorização lógica dos sistemas de conceitos e a organização do conhecimento; e c) a terminologia centrada na linguística, que a considera como um subcomponente do léxico de uma língua, e as linguagens de especialidade como subsistemas da língua(gem) geral (Cabré, 1993). A TGT se enquadra na primeira orientação, sendo vista como uma disciplina autônoma.

A TGT deu embasamento para o desenvolvimento de importantes pesquisas, fazendo significativas contribuições, mas importando-se apenas com a dimensão conceitual das unidades terminológicas, eliminando qualquer possibilidade de ambiguidades e polissemias na comunicação especializada.

4.2.2 A vertente linguística da Terminologia

[45] Do original: "naturaleza del concepto, las relaciones conceptuales, la relación término-concepto y la atribución de términos a los conceptos" (Cabré, 1993, p.32).

Se por um lado a Terminologia como disciplina se instalou e ampliou seu escopo teórico-metodológico nos setores técnicos e científicos do começo do século XX, foi apenas a partir dos anos noventa daquele século que se tornou interesse dos linguistas. Embora a linguagem fosse o centro de maior relevância desses profissionais, não havia uma compreensão de que o termo era parte das línguas naturais, não sendo considerado, até então, como um signo linguístico.

A aparente dificuldade em conceber o termo como unidade sígnica se deu pelos pressupostos teóricos das duas principais correntes linguísticas do século XX, Estruturalismo e Gerativismo.

> O paradigma [científico do estruturalismo] não permitia levar em conta a natureza distintiva dos termos, distinção que depende de aspectos pragmáticos e semânticos e não de aspectos gramaticais. A linguística gerativa e transformacional, que dominou a partir do fim do primeiro decênio do século XX até os anos de 1970, não autorizava levar em conta o caráter específico das unidades terminológicas ou as diferenças existentes entre os termos e as outras unidades lexicais de uma língua[46]. (Cabré, 2007, p.88-89. Tradução e destaque meu)

Tais concepções teóricas impediram a evolução do caráter linguístico do termo, já que para o Estruturalismo o objeto de estudo era as línguas particulares e, de forma indireta, "(...) permitir tirar conclusões sobre alguns aspectos do comportamento linguístico, e conduzir a uma elaboração da tipologia das línguas"[47] (Cabré, 1993, p. 73. Tradução nossa.). Enquanto isso, para o Gerativismo o foco era descrever a capacidade de construção da linguagem dos indivíduos e não aspectos estruturais da língua.

> Assim, para os estruturalistas as teorias da linguagem devem descrever os fatos linguísticos, enquanto para os gerativistas a descrição não é suficiente, mas que deve tentar explicar como e por que se produzem esses fatos.
> (...) Para a linguística, descrever a linguagem supõe dar conta de todos seus aspectos fundamentais: de sua estrutura, do uso que os falantes fazem dela, e a forma como se adquire[48] (Cabré, 1993, p.73. Tradução nossa).

---

[46] Tradução minha.

[47] Do original: "(…) permitir sacar conclusiones sobre algunos aspectos del comportamiento lingüístico, y conducir a una elaboración de la tipología de las lenguas" (Cabré, 1993, p. 73. Tradução minha)

[48] Do original: "Así pues, para los estructuralistas las teorías del lenguaje deben describir los hechos lingüísticos, mientras que para los generativistas la descripción no es suficiente, sino que debe intentar explicar cómo y por qué se producen esos hechos.
(…) Para la lingüística, describir el lenguaje supone dar cuenta de todos sus aspectos fundamentales: de su estructura, del uso que los hablantes hacen de él, y de la forma como se adquiere" (Cabré, 1993, p. 73. Tradução minha).

A partir dos anos 70, com o avanço nos estudos linguísticos que propiciaram o desenvolvimento de novas correntes linguísticas, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, entre outras, além da concretização da Linguística Aplicada (LA), a TGT passou a ser visitada e criticada, em especial a noção de que o termo, enquanto unidade das línguas especializadas, era um elemento a parte das línguas naturais. Diferentes estudiosos defenderam a separação entre línguas especializadas e línguas naturais, como Ullmann (1965) e Coseriu (1986). Coseriu (1986, p.96), por exemplo, vai afirmar que

> As terminologias científicas e técnicas não pertencem à linguagem nem, por conseguinte, às construções léxicas do mesmo modo que "as palavras usuais" (...). Em parte, as terminologias não estão "estruturadas" em absoluto (são simples "nomenclaturas" enumerativas que correspondem a delimitações nos objetos) e, nessa medida, sua estruturação não corresponde às normas da linguagem, mas a pontos de vista e às exigências das ciências e técnicas respectivas, que se referem à realidade mesma das coisas.

Essa ideia colocava a unidade terminológica como elemento à parte da linguagem, comum para classificações diferentes da realidade ou de certa seções da realidade de uma ciência ou técnica. Essa função limitante do termo não recebia nenhuma interferência de aspectos sociolinguísticos e pragmáticos

Os principais questionamentos voltados a TGT estavam amparados no argumento de que a visão reducionista de Wuster (1968) era insuficiente para dar conta da diversidade de fatores que interferiam na comunicação profissional, como as diferenças intrínsecas de cada área do saber e as diferenças extrínsecas a ela, marcada nos variados contextos comunicativos carregados de especificidades socioculturais, geográficas, econômicas e da língua alvo, quer em sua tipologia ou em seu *status* social.

Todas essas particularidades cobraram um novo paradigma científico da Terminologia, já que "os termos, como as palavras do léxico geral, são unidades sígnicas distintivas e significativas, ao mesmo tempo que se apresentam de forma natural no discurso especializado" (Cabré, 1993, p.169).

> Tendo em vista o princípio do atributo distintivo, como inerente ao estatuto terminológico de uma unidade lexical, cabe lembrar que uma unidade lexical, simples ou complexa, adquire o estatuto de termo, se seu conteúdo semântico estiver circunscrito à determinada área técnica e/ou científica e não em razão de sua dimensão significante (...) (Krieger, 2001, p. 29)

O conteúdo semântico de cada unidade nada mais é que denominações técnicas, pertinentes terminologicamente por apresentarem um conteúdo especializado (Lerat, 1994).

Desde uma perspectiva linguística, o conteúdo especializado necessita de uma análise de sua estrutura, mas também se deve considerar a relevância de aspectos do plano semântico e pragmático-comunicacional. Assim, "o exame das terminologias envolve também as categorias da textualidade e da discursividade para dar conta de seus modos de constituição e funcionamento" (Krieger, 2001, p. 29).

Em síntese, os estudos linguísticos levaram à elaboração de uma nova concepção teórica, na qual os aspectos comunicativos das linguagens especializadas são fundamentais para a compreensão das unidades terminológicas presentes no discurso especializado, em detrimento dos propósitos normalizadores. Segundo Hoffmann (1998, p.52), todos os elementos linguísticos utilizados na comunicação, "(...) desde os sons, (as letras) até a frase -, como as manifestações suprassegmentais, os princípios estilísticos, os mecanismos de organização do texto etc." passam a ser relevantes para a análise terminológica.

4.2.3 Novas tendências em Terminologia

As críticas postas à TGT abriram caminho a novas maneiras de ver a Terminologia, especialmente por tentar resolver duas insuficiências principais à teoria de Wuster (1968), conforme aponta Cabré (1999): a) a idealização da realidade, do conhecimento científico e da comunicação especializada, suposições generalistas de uniformidade dos termos considerando-os independentes das línguas naturais e da cultura; e b) o caráter limitado e standard da normalização terminológica.

Wuster (1968) procurou demonstrar que havia a necessidade de um léxico especializado capaz de prescrever um único nome por língua para cada conceito. Sua defesa estava pautada na necessidade de uma comunicação especializada, em diferentes áreas de especialidade, de forma inequívoca e eficaz. A pesquisa terminológica era vista a partir do desenvolvimento de vocabulários técnicos baseados em inputs conceituais, a cada um dos quais correspondiam uma denominação por língua.

Cabré (2013), ao apresentar uma visão geral das tendências e abordagens da terminologia atual, considera cinco pontos questionáveis da teoria wüsteriana, os quais permitiram ampliar a perspectiva de análise do objeto de pesquisa. As críticas partem basicamente de três áreas principais: 1) ciência cognitiva; 2) ciências sociais; e 3) ciências da linguagem.

1) **Do ponto de vista cognitivo:** questionamento às noções terminológicas de "conhecimento objetivo" e "validade universal", deu margem a noção de "construção

perceptiva", "caracterização mediada pela cultura" e/ou de "interpretação situada", enfatizando o fato de que os conceitos são construções mentais, e não transposição dos objetos da realidade, e que nos processos de construção do conhecimento intervém fatores culturais, sociais e psicológicos que determinam a diversidade do conhecimento especializado;

2) Do ponto de vista das ciências sociais: a comunicação especializada é vista de forma complexa, também sofrendo interferência de fatores culturais. Assim, os termos especializados são concebidos como unidades que identificam diferentes grupos sociais e discriminam uns dos outros. É também do ponto de vista das ciências sociais que se destaca a diversidade de situações comunicativas especializadas e a variação dos comportamentos sociais e linguísticos determinados por essa diversidade.
3) Do ponto de vista das ciências da linguagem: as críticas à terminologia são vistas a partir da distinção entre termo e unidade lexical, uma vez que, em todos os níveis da linguagem (morfológico, sintático), os termos possuem muitas características em comum com as unidades lexicais. Além disso, não foi possível demonstrar que os termos não deveriam ser tratados como unidades pertencentes às línguas naturais.

Assim, algumas teorias se destacaram como alternativas à TGT, cada qual partilhando, segundo Cabré (2013), alguns princípios epistemológicos: a) a concepção de que uma teoria está sempre orientada para um objeto; b) o objeto da Terminologia, como campo do conhecimento, são as unidades terminológicas; c) as unidades terminológicas, como qualquer objeto científico, tem caráter interdisciplinar; e d) como consequência do seu caráter interdisciplinar, as unidades terminológicas são poliédricas e, portanto, passíveis de serem abordadas a partir de posições distintas, mas complementares.

De forma explícita ou implícita, a autora destaca quatro novas teorias, cuja constante era a crítica direta ao modelo tradicional. Dessa forma, considera a existência de dois grupos, um que adota como ponto de partida a aceitação e outro que parte da rejeição às proposições wüsterianas, a saber:

Quadro 8 – Novos pressupostos teóricos da Terminologia

Fonte: elaborado pelo autor com base em Cabré (2013).

Quanto ao grupo de opositores, as quatro novas vertentes teóricas apresentam em comum a concepção social e interdisciplinar do objeto, além do seu caráter poliédrico. Para Cabré (2003), a poliedricidade do objeto nos permite um modelo múltiplo de análise, mas complementar, que ficou conhecido como "Modelo das Portas". Nele, o objeto será sempre o mesmo (o termo), mas a chave que dá acesso ao objeto e o caminho que nos leva até ele varia de acordo com a porta de entrada. Assim, "todas as portas conduzem ao objeto em questão e, consequentemente, cada uma delas fornece elementos de descrição complementares e não contraditórios entre si[49]" (Cabré, 2013, p. 151, tradução nossa).

Assim, a Socioterminologia, que nasceu com o objetivo de denunciar o caráter associal e a-histórico da teoria wusteriana, proporia, a partir de uma teoria sociológica e discursiva, a descrição e explicação do aspecto social das unidades terminológicas e sua difusão, por meio dos diferentes discursos, além de considerar seu aspecto linguístico e cognitivo.

A Socioterminologia Cognitiva e a Terminologia Cultural abordaram as unidades terminológicas como unidades do conhecimento, compreendidas por Temmerman (2000) como unidades de compreensão determinadas por uma categorização filtrada pela diversidade cultural, ponto de vista também partilhado por Diki-Kidiri (2010) e apoiado por numerosos dados extraídos da sua experiência da terminologia em línguas africanas.

Por fim, a Teoria Comunicativa da Terminologia, segundo a qual as unidades terminológicas são unidades do léxico das línguas naturais que ativam um significado

[49] Do original: "(…) toutes les portes conduisent à l'objet en question et, par conséquent, chacuné d'entre elles apporte des éments de description complémentaires et non contradictoires entre eux".

preciso (aspectos cognitivos) num contexto específico de uso (condições sociais), corresponderia ao aspecto linguístico das unidades.

Ao propor a TCT, Cabré (1999) passa a conceber as unidades terminológicas sem negar o caráter especializado do conhecimento e sua transmissão, apontando uma série de características coincidentes entre diferentes áreas do saber e as interferências que podem ocasionar às situações comunicativas.

> Esta observação nos leva a supor que as unidades terminológicas compartilham muitos elementos com outras unidades da língua natural e com outros sistemas simbólicos não linguísticos. Por outro lado, trata-se de saber se os termos são unidades específicas completamente diferenciadas das unidades que pertencem a outra classe de signos.
> A comunicação especializada não mantém um status completamente aparte do que mantém a comunicação geral; e o conhecimento especializado não é uniforme nem é totalmente separado do conhecimento geral em todas as situações de comunicação.[50] (Cabré, 1999, p.153. Tradução minha)

A partir dessas reflexões, esta pesquisa considera a retomada da Terminologia, em especial a TCT, para o ensino-aprendizagem de espanhol no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Ao considerar os termos desde uma perspectiva interdisciplinar, poliédrica, defendo que sua inserção no ensino de língua espanhola contribuirá com a formação do aluno, uma vez que considera as particularidades da língua, as diferentes situações comunicacionais de uso da língua, em contexto geral ou especializado, e os aspectos cognitivos relacionados à área técnica de estudo.

A meu ver, as unidades terminológicas seriam o ponto de encontro capaz de proporcionar um ensino-aprendizagem interdisciplinar de EFE, integrando LE e os conhecimentos técnico-científicos, partindo do princípio de que o uso das línguas em contextos especializados se caracteriza como o hábitat natural das terminologias.

4.2.4 Do termo ao texto: o discurso especializado

Considerando o caminho teórico adotado até aqui, pareceu-me oportuno pontuar a relação entre o termo e o texto especializado, uma vez que esse, conforme já mencionado, torna-se o *habitat* natural das terminologias quando veicula as denominações e conceitos de

[50] Do original: "Esta observación nos lleva a suponer que las unidades terminológicas comparten muchos elementos con otras unidades de la lengua natural y de otros sistemas simbólicos no lingüísticos. Por lo tanto, se trata de saber si los términos son unidades específicas completamente diferenciadas de las unidades que pertenecen a otra clase de signos.
La comunicación especializada no mantiene un estatus completamente aparte del que mantiene la comunicación general; y el conocimiento especializado no es ni uniforme ni está totalmente separado del conocimiento general en todas las situaciones de comunicación".

diferentes áreas do saber por meio do discurso especializado. Assim, todo ato discursivo especializado dispõe da capacidade de veicular o conhecimento sobre uma temática, verificar o uso que determinados usuários fazem da linguagem especializada em situações comunicativas específicas.

Ao considerar a relação intrínseca entre termo e texto especializado, parto da relevância e interferência dos elementos discursivos temática, interlocutores e situações comunicativas para diferenciar o discurso especializado de outros tipos, e proporcionar uma aproximação e apropriação terminológica, bem como a estrutura do gênero textual/discursivo especializado. Cabré (1999), ao explanar sobre tais elementos discursivos, destaca que, em relação à temática:

> Ao contrário do conhecimento geral, que é adquirido inconscientemente através da experiência direta, o conhecimento especializado requer uma aprendizagem explícita, através da transmissão verbal [e não verbal] do conhecimento por especialistas da área, ou da transmissão da experiência pelo contato com o ambiente profissional[51] (Cabré, 1999, p. 153. Destaques meu).

Nessa lógica, para a autora o conhecimento é difundido por meio do ensino-aprendizagem de um tema a partir do ponto de vista analítico do especialista, mas também acontece por meio da transmissão entre usuários em uma dada atividade profissional. E é justamente aí que se dá a especialidade temática. Dessa forma, "(...) Aprender, então, uma disciplina especializada significa internalizar seus conteúdos e a ótica de seu significado" (Cabré, 1999, p. 153. Destaques meu.). E segue:

> O segundo elemento que dá especificidade à comunicação são os interlocutores, basicamente os remetentes. (...). Somente aqueles que possuem conhecimentos específicos sobre o assunto, conhecimentos previamente adquiridos por meio de aprendizagem acadêmica ou [prática] profissional, podem ser produtores de comunicações técnico-científicas ou profissionais de nível restrito; os especialistas no assunto podem ser destinatários, que ao mesmo tempo podem atuar interativamente como transmissores em qualquer ato de comunicação, os estudantes de uma especialidade [que estão em processo de aprendizagem] e o público em geral, que recebe passivamente comunicações especializadas como um aprendiz muito genérico[52].

---

51 Do original: "A diferència dels coneixements generals, que s'adquireixen de manera inconscient per experiència directa, els concixements especialitzats requereixen un aprenentatge explícit, a través de la transmissió verbal dels coneixements per part dels especialistes en la matèria, o de la transmissió de l'experiència per contacte amb el medi professional".

[52] Do original: "El segon element que confereix especificitat a la comunicació especialitzada són els scus interlocutors, bàsicament els emissors. (…). Només poden ser productors de comunicacions técnico-científiques o professionals de nivell restringit; els qui tenen un coneixement específic de la temática, coneixement adquirit prèviament per aprenentatge acadèmic o professional; poden ser-ne receptors els

Ao destacar os interlocutores do discurso, a autora considera que a finalidade da aprendizagem de um conteúdo é o que diferencia o perfil dos usuários de uma especialidade, uma vez que cada um possui necessidades particulares a partir da sua área de conhecimento. Além disso, considera que, para os aprendizes de um conteúdo temático, o processo exige primeiro a internalização do conhecimento específico para, em seguida, atuarem como usuários naturais e propagadores de dada especialidade; já o público em geral absorve o conhecimento como simples informação (Cabré, 1999). Dito isso, o terceiro fator que passa a ser tomado no discurso especializado são as:

> (...) próprias situações em que ocorre essa transmissão de conhecimento. Certamente, os conteúdos especializados não costumam ser objeto de transmissão fora de situações não-referenciais. Ou seja, a comunicação especializada, que pode propor finalidades específicas (avaliar, descrever, argumentar, ordenar, classificar etc.), estabelece-se sempre com base na manutenção do caráter referencial[53] (p. 153-154).

Ao defender a manutenção desse caráter, a autora não só considera as características constantes no discurso especializado, como a capacidade de transmitir conhecimento, a característica formal e a regulação estabelecida por critérios profissionais ou científicos, como também defende uma variedade discursiva no que tange às situações comunicativas, aos seus interlocutores e as circunstâncias de produção e recepção do texto. Uma vez que tais elementos influenciam e/ou interferem no discurso, o gênero textual/discursivo especializado pode carregar essa multiplicidade de perspectivas, considerando a temática, os interlocutores e as situações em que são produzidos.

Na linha da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), Cabré (1999; 2002) faz algumas considerações sobre discurso especializado e o problema em estabelecer limites bem demarcados entre o texto especializado e o não-especializado. Para a autora, em um discurso especializado, assim como em qualquer outro tipo de discurso, intervém diferentes

---

especialistes del tema, que alhora poden actuar interactivament com a emissors en qualsevol acte comunicatio, els aprenents d'especialista, i el públic en general, que rep passivament en qualitat d'aprenent molt genèric les comunicacions especialitzades. No obstant aquesta diversitat de receptors, és la finalitat de l'aprenentatge el criteri que permet distingir uns i altres aprenents; els primers interioritzen els coneixements per esdevenir-ne usuaris naturals, i, doncs, emissors de comunicació especialitzada; els segons absorbeixen els coneixements com a simple información".

[53] Do original: "El tercer factor que caracteritza la comunicació especialitzada és el relatiu a les situacions mateixes en què es produeix aquesta transmissió de coneixement Certament, els continguts especialitzats no solen ser objecte de transmissió al marg de situacions no referencials. Dit en altres mots, la comunicació especialitzada, to i que pot proposar-se finalitats específiques (avaluar, descriure, argumentar, orde. nar, classificar, etc.), sempre s'estableix sobre la base de mantenir el caràcter referencial.

En resum, tot i que la comunicació especialitzada té unes característiques. constants (transmet coneixement especialitzat, és de tipus formal, i normalment està regula da per criteris professionals o científics), no es produeix sempre en les mateixes situacions de comunicació ni presenta unes característiques constants pel que fa als interlocutors i circumstàncies del missatge".

elementos: o emissor, o receptor, o canal, a mensagem, o código e o referente (Jakobson, 1963). Dessa maneira, "a peculiaridade da comunicação especializada centra-se em dois desses elementos: o emissor e o referente, e afeta diretamente mais dois: o código e a mensagem[54]" (Cabré, 1999, p. 160. Tradução nossa.).

A relação estabelecida entre os elementos do discurso afeta diretamente a comunicação especializada, na qual interagem aspectos linguísticos, pragmáticos, sociolinguísticos e culturais. Assim, um texto "é um meio de expressão e transmissão cultural[55]" e não uma mera soma das unidades linguísticas, "mais ou menos complexa, que resulta da seleção e combinação de diversas unidades do sistema[56]" (Cabré, 1993, p. 126). Dessa forma:

> (...) um texto é uma unidade linguística complexa, porque é construído a partir do código da língua, utilizando as unidades oferecidas pelo sistema de cada língua e respeitando as regras de combinação de cada sistema.
> Em segundo lugar, um texto é uma unidade complexa de natureza pragmática, porque as possibilidades de utilização que oferece são variadas e multidimensionais.
> Em terceiro lugar, um texto é uma unidade complexa do ponto de vista sociolinguístico, porque uma língua é um sistema de comunicação social que ocupa um lugar específico na sociedade que a utiliza, seja pela relação que mantém com outras línguas no mesmo espaço, quer pela relação que estabelece com línguas de outras sociedades.
> Finalmente, um texto é uma unidade complexa do ponto de vista cultural e antropológico, uma vez que reflete e transmite um complicado sistema de valores culturais e ideológicos, através de discursos que não são lineares, e através de assuntos que não são psicologicamente transparentes, nem ideologicamente neutros.[57] (Cabré, 1993, p. 126-128. Tradução nossa.)

Ao compartilhar da visão da autora, parti dessa concepção de texto para compreender as relações existentes entre esses elementos do ato comunicativo e as escolhas intrínsecas

---

[54] Do original: "la peculiaritat de la comunicació especialitzada se centra en dos d'aquests elements: l'emissor i el referent, i n'afecta directament dos més: el codi i el missatge".

[55] Do original: "es un medio de expresión y transmisión cultural".

[56] Do original: "más o menos compleja, que resulte de la selección y combinación de diversas unidades del sistema".

[57] Do original: "(...) un texto es una unidad compleja de carácter lingüístico, porque se construye a partir del código del lenguaje, utilizando las unidades que ofrece el sistema de cada lengua y respetando las reglas de combinación por cada sistema.
En segundo lugar, un texto es una unidad compleja de carácter pragmático, porque las posibilidades de uso que ofrece son variadas y multidimensionales.
En tercer lugar, un texto es una unidad compleja desde el punto de vista sociolingüístico, porque una lengua es un sistema de comunicación social que ocupa un lugar determinado en la sociedad que la utiliza, ya sea por la relación que mantiene con otras lenguas con las que comparte un mismo espacio, ya sea por la relación que establece con lenguas de otras sociedades.
Por último, un texto es una unidad compleja desde el punto de vista cultural y antropológico, puesto que refleja y vehicula un complicado sistema de valores culturales e ideológicos, mediante discursos que no son lineales, y a través de unos sujetos que no son psicológicamente transparentes, ni ideológicamente neutros" (Cabré, 1993, p. 126-128. Tradução minha).

que fazem os usuários de determinada língua. Num discurso, um texto comunica as necessidades específicas dos indivíduos, o conhecimento veiculado sobre determinado assunto (aspecto cognitivo), mas, sobretudo, a confluência de fatores externos (extraprofissionais) e internos (intraprofissionais) na produção e recepção discursiva. Neste sentido, uma unidade terminológica, tida como elemento indispensável para a comunicação especializada, torna-se fundamental para o indivíduo em contextos específicos e é notadamente veiculada a partir dos gêneros especializados, sejam eles orais e/ou escritos.

Outros autores também se dedicaram à análise e tratamento do discurso e do texto especializado. Um deles foi Lothar Hoffmann (1979; 1998), para quem toda e qualquer linguagem de especialidade faz parte de uma língua natural. Enquanto essa é considerada como uma série de recursos linguísticos dispostos aos falantes de uma comunidade linguística e que permite a comunicação e compreensão entre eles, aquela é "o conjunto de todos os recursos linguísticos que são usados em um campo comunicativo – delimitável em termos de especialidade – para garantir o entendimento entre as pessoas que trabalham naquele campo" (Hoffmann, 1998, p.51). Nessa linha, o autor ainda pontua que um texto especializado é "o instrumento ou o resultado da atividade comunicativa realizada em relação a uma atividade socioprodutiva especializada" (*Ibid.*, p.77).

É importante destacar que Hoffmann (1998) propõe duas possibilidades para descrever e tipificar os textos: uma estrutural e uma funcional. Na primeira haveria a influência de aspectos da macroestrutura textual, coesão, coerência, sintaxe, léxico, gramática; na segunda carregaria parâmetros de variação social, intenção comunicativa, situação e necessidade comunicativa. Assim, defende uma análise tipológica dos textos de especialidade, a qual denomina cumulativa.

> Por análise textual cumulativa entendo a integração de todas as características distintivas importantes em cada um dos níveis da hierarquia linguística, que desce das macroestruturas e recursos de textualização até a sintaxe, o léxico, as categorias gramaticais e os morfemas que os representam. Assim, para cada texto especializado existe uma matriz estrutural (linguística) e uma matriz funcional (comunicativa). As duas matrizes formam a base sinótica para comparações textuais que dão origem à classificação[58] (Hoffmann, 1998, p. 146. Tradução nossa.).

[58] Do original: "Por análisis textual cumulativo entiendo la integración de todas las características distintivas importantes en cada uno de los niveles de la jerarquía lingüística, que va en dirección descendente desde las macroestructuras y los recursos de textualización hacia la sintaxis, el léxico, las categorías gramaticales y los morfemas que las representan. Así, para cada texto especializado hay una matriz estructural (lingüística) y una funcional (comunicativa). Las dos matrices conforman la base sinóptica para las comparaciones textuales que dan lugar a la clasificación textual".

Kocourek (1991), por sua vez, autor francês que, situado na Escola Checoslovaca de Linguística Funcional, pontua a necessidade de se considerar aspectos de natureza extralinguísticos no texto especializado, já que eles também interferem na produção e recepção discursiva. Com isso, o autor define a existência de três abordagens complementares e que seriam fundamentais para a resolução de um problema de comunicação: a solução terminológica, que considera apenas o termo; a solução estilística, que parte do estilo especializado da língua estândar e da terminologia; e a solução globalizante, que considera a linguagem especializada como uma variedade da língua natural, incluindo todos os níveis, inclusive o lexical. Para o autor, ao tomá-las como complementares, não se trata de priorizar uma ou outra, mas tentar integrá-las considerando o texto como o objeto central de estudo das línguas de especialidade.

Schröder (1991), outro pesquisador que também deu atenção ao texto especializado, assim como Hoffmann, defende que, se olhado de forma global, é possível verificar duas correntes principais, aquela voltada à terminologia e aquela orientada a uma aproximação funcionalista, as quais se integraram em uma abordagem centrada no texto. Para ele, não é possível delimitar uma fronteira entre os textos especializados daqueles que não o são apenas com características linguísticas, já que também há fatores extralinguísticos que dão característica de especialidade a um texto. Assim, embora a abordagem textualista seja considerada mais apropriada para a compreensão global do texto e das linguagens de especialidade do que uma orientação lexical ou voltada à oração, não seria suficiente focar apenas no texto, mas sim priorizar aspectos pragmáticos, bem como o contexto de produção e recepção do discurso.

Outra visão relevante para os estudos do texto especializado é a apresentada por Ciapuscio (2003). A partir da Linguística do Texto de orientação germânica, a autora considera a existência de duas posições teóricas sobre a delimitação tipológica dos gêneros textuais: uma que define uma divisão clara entre o texto geral e o texto especializado e outra que considera uma relação de *continuum* entre eles. É nessa relação de continuidade que Ciapuscio (2003) toma uma posição frente ao problema de demarcação do texto especializado e não especializado, considerando "mais adequada e produtiva uma concepção gradual de especialidade, (...) que admita zonas de transição e inclusive de ambiguidade na delimitação dos textos de especialidade[59]". Mais do que isso:

[59] Do original: "más adecuada y productiva una concepción gradual de la especialidad, que (…) admita zonas de transición e incluso de ambigüedad en la delimitación de los textos como especiales".

> (…) reitero que um primeiro e fundamental passo na determinação das zonas fronteiriças entre o que é especializado e o que não é especializado é avançar na identificação e descrição dos aspectos linguísticos que permitem uma base sólida para o carácter mais ou menos especializado de um texto. Uma definição prática de textos especializados pode ser a seguinte: são produtos predominantemente verbais de registros comunicativos específicos, registros que são definidos pelos usuários dos textos, pelos propósitos e pelos temas. Textos especiais referem-se a tópicos específicos de um domínio de especialidade e respondem a convenções e tradições retóricas específicas. Fatores funcionais, situacionais e temáticos têm correlação ao nível da forma linguística, tanto na sintaxe como no léxico. No caso da sintaxe, as unidades e combinações são obviamente as da linguagem geral, mas há uma seleção periódica e regular de possibilidades, determinada pelo registro e tipo de texto (Schwanzer 1981). No que diz respeito ao léxico, a presença relativa de terminologias é um sinal evidente do registo de especialidade; porém, sua ocorrência, densidade e tratamento pelos falantes é extremamente variável (...)[60] (Ciapuscio, 2003, p. 30-31. Tradução e destaques meu)

Nessa seara, no discurso especializado cada gênero textual (exposição oral, artigo científico, artigo de divulgação científica, palestra, comunicações científicas à imprensa etc.), dependendo do tipo de disciplina, pode ser mais ou menos dependentes da cultura e da Era dada (Gnutzmann; Oldenburg, 1991). Assim como os outros autores citados, Ciapuscio (2003) também defende uma análise dos gêneros especializados ponderando critérios funcionais, situacionais e temáticos, mas destaca a necessidade de se considerar critérios externos respaldados nas características linguísticas do texto.

Conforme vim destacando desde o início desta subseção, várias são as percepções teórico-metodológicas sobre o discurso especializado e seu produto, o texto. Cada uma, a sua maneira, contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas na área. Minha intenção, ao destacar alguns autores, não foi de esgotar todas as visões sobre o tema, mas considerar a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos na comunicação especializada.

---

[60] Do original: "(…) reitero que un primer y fundamental paso en la determinación de zonas fronterizas entre lo especial y lo no especial es avanzar en la identificación y descripción de los aspectos lingüísticos que permiten fundamentar sólidamente el carácter más o menos especializado de un texto. **Una definición de trabajo de los textos especializados puede ser la siguiente: se trata de productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temática**s. **Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas.** Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico. En el caso de la sintaxis, las unidades y las combinaciones son evidentemente las de la lengua general, pero existe una selección periódica y regular de posibilidades, determinada por el registro y la clase de texto (Schwanzer 1981). En cuanto al léxico, la presencia relativa de terminologías es una señal propia y evidente del registro especial; sin embargo, su ocurrencia, densidad y tratamiento por parte de los hablantes es extremadamente variable (…). Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, ponencia, artículo de divulgación científica, comunicados científicos a la prensa, etc.) que, en dependencia del tipo de disciplina, pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada (Gnutzmann y Oldenburg 1991)".

Ao aproximar da sala de aula e do aluno no contexto do EMI, determinados discursos tornam-se característicos de cada situação comunicativa específica no uso da LE, sempre respeitando as necessidades do aprendiz. Sendo assim, cada área de especialidade apresenta diferentes tipos de discursos especializados, os quais algumas vezes se entrecruzam e outras permanecem independentes (Moirand, 1994), sendo fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem em contextos técnico-profissionais.

No intuito de estabelecer uma relação entre os numerosos tipos de discursos existentes nas práticas profissionais, em contextos especializados, que se entrecruzam com as intenções comunicativas específicas do falante na aprendizagem da língua, busquei correlacionar a TCT à noção de gêneros discursivos, partindo da concepção de que "quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação", na qual os gêneros "que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2001, p. 96). Tais situações comunicativas, bem como as diferentes condições de produção, dialogam com o contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE no EMI.

5 A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): ANÁLISE DE DADOS

> "todas as decisões, assim como o conteúdo e os métodos, são baseados no motivo de aprender do aprendiz"[61]
> (Hutchison; Waters, 1987, p. 19).

Parto da compreensão de que todo e qualquer contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) deve estar pautado no levantamento inicial das necessidades inerentes às situações de uso da língua, às situações de aprendizagem, bem como a motivação para aprender e o meio no qual o aluno está inserido. Nessa direção, a pergunta sobre o porquê os alunos precisam aprender uma LE torna-se a base para a elaboração de um diagnóstico de necessidades para o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE).

Hutchinson e Waters (1987) apresentam três componentes que estão interrelacionados em uma análise de necessidades da situação-alvo e podem fornecer elementos fundamentais e indispensáveis para o processo, a saber: necessidades, lacunas e desejos. Para eles, as necessidades representam aquilo que o aluno precisa aprender, intrinsecamente ligadas aos interesses e expectativas dos contextos de estudo e trabalho; as lacunas representam a diferença entre aquilo que o aluno já sabe da língua, da sua área de atuação, para que se possa verificar o que ele não sabe; e os desejos, que se referem àquilo que o aluno quer ou necessita aprender, de ordem pessoal.

Como mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem, a análise de necessidades tem como objetivo, primeiramente:

> [...] reconhecer os alunos como pessoas, como usuários e aprendizes da língua. Segundo, [...] conhecer como a aprendizagem da língua e habilidades podem ser maximizados para um determinado grupo de aprendizes. Terceiro, [...] visa o conhecimento das situações-alvo e o ambiente de aprendizagem para que as informações sejam devidamente interpretadas[62] (Dudley-Evans; St. John, 1998, p. 126).

---

[61] "[...] all decisions as to content and method are based on the learner´s reason for learning" (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19, tradução minha).

[62] "[...] first, needs analysis aims to know learners as people, as language users and as language learners. Second, needs analysis study also aims to know how language learning and skills learning can be maximized for a given learner group. Third, needs analysis study aims to know the target situations and learning environment so that data can appropriately be interpreted." (Dudley-Evans; St. John, 1998, p. 126, tradução minha)

Diante do objetivo de pesquisa, decidi iniciar realizando uma análise de necessidades com alunos, professores de espanhol e professores da área técnica do Ensino Médio Integrado (EMI), a fim de obter dados que: a) permitissem atender as necessidades, as lacunas e os desejos dos alunos em aprender a língua espanhola; b) possibilitassem que o professor de língua espanhola (re)conhecesse o perfil do aluno, maximizando estratégias de ensino e sanando possíveis lacunas de aprendizagem para atender à demanda; e c) apontassem a relevância da língua para a área técnica, buscando possibilidades de uso especializado. A intenção foi validar a hipótese de que o ensino-aprendizagem da língua espanhola, no EMI, não atende à demanda específica de formação para a área de atuação técnica, ainda mais no contexto de aplicação da pesquisa em que as turmas são mistas.

Neste capítulo, os dados obtidos foram analisados e organizados considerando a:

a) análise de necessidades aplicada aos alunos;
b) questionário sobre a prática pedagógica do docente de língua espanhola;
c) questionário de necessidades dos docentes da área técnica.

5.1 Análise de Necessidades dos alunos

Conforme já mencionado no capítulo metodológico[63], esta pesquisa contou com uma análise de necessidades identificada por meio da aplicação de um questionário aos alunos que cursavam a disciplina de espanhol no EMI em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A pesquisa central conta com a participação de três cursos técnicos integrados: Agroindústria, Lazer e Mecatrônica. Tais cursos compõem os eixos tecnológicos de Produção Alimentícia, de Turismo, Hospitalidade e Lazer e de Controle e Processos Industriais, respectivamente.

A análise de necessidades elaborada e aplicada segue minhas escolhas enquanto pesquisador, compreendida "[...] como uma série de ferramentas, técnicas e procedimentos para determinar o conteúdo linguístico e o processo de aprendizagem de um grupo específico de aprendizes" (Nunan, 1999, p.149), e está baseada em minha prática docente, percepções que foram construindo meu percurso (auto)formativo.

> [...] nós devemos escolher nossa rota de acordo com o veículo e os guias disponíveis (ex., as condições da situação de aprendizagem), as estradas existentes dentro da mente do aprendiz (ex., o conhecimento deles, as

[63] Vide p. 33.

> habilidades e as estratégias) e a motivação dos aprendizes para viajar[64] (Hutchinson; Waters, 1987, p.62).

Ao optar por esse caminho metodológico, meu propósito foi desenhar o perfil do aluno do EMI que cursava a disciplina de língua espanhola, verificando as demandas reais de uso da língua(gem) a partir de cada contexto técnico, as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem e a motivação para aprender a LE.

O questionário proposto foi dividido em dois blocos de perguntas e cada um deles trazia um objetivo particular:

a) no primeiro bloco verifiquei aspectos específicos sobre a formação do aluno, em especial sobre a escolha do curso técnico, a fim de identificar se almejavam seguir na área de formação, e sua motivação para a escolha do curso, aspectos de ordem mais pessoal;
b) no segundo bloco identifiquei aspectos sobre o ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto do EMI, considerando sua relevância para o contexto técnico, motivação ao aprender a língua, atividades mais e menos eficientes para a aprendizagem, questões que versavam sobre habilidades mais e menos desenvolvidas e as práticas interdisciplinares.

No que se refere ao primeiro bloco, parte dos dados foi apresentada na subseção 2.2.2[65], quando descrevi os participantes da pesquisa. Quanto ao restante das informações coletadas, passo a descrever e analisá-las aqui. Para isso, adotei como procedimento a elaboração de palavras centrais mais recorrentes nas respostas dos alunos[66]. Os números entre parêntesis referem-se à quantidade de respostas obtidas que se aproximam devido à palavra central.

Assim, quando o aluno foi questionado sobre a escolha dos cursos técnicos, as respostas obtidas apontaram muitas semelhanças e ideias recorrentes. Após analisá-las, cheguei a alguns eixos centrais que evidenciam as escolhas dos alunos quanto aos cursos técnicos.

Quadro 9 – Motivo da escolha do curso técnico

[64] Do original: "[…] we must choose our route according to the vehicles and guides available (i.e. the conditions of the learning situation), the existing roads within the learner´s mind (i.e. their knowledge, skills and strategies) and the learners´ motivation for travelling" (Hutchinson; Waters, 1987, p. 62, tradução minha)
[65] Vide p. 39.
[66] Esse procedimento de apresentação foi escolhido considerando a linha de pesquisa na qual esse trabalho se insere: Estudos do Léxico. Defendo a existência de uma terminologia prototípica que define o perfil do aluno do EMI.

ÁREA TÉCNICA (83)
TRABALHO (25)
FALTA DE OPÇÃO (22)

Fonte: do autor.

As preferências dos alunos variaram, conforme o quadro acima, com predomínio para a área técnica, acompanhada por trabalho e falta de opção. A primeira e segunda respostas evidenciam a importância que o aluno dá à área de formação profissional. Já a terceira palavra chama a atenção pela posição ocupada na pesquisa, uma vez que cursar todo o EMI em determinado curso técnico por falta de opção pode acarretar problemas como evasão e falta de motivação, por exemplo. Robinson (1991) já apontava para a possibilidade do desejo do aluno ser contrário às suas reais necessidades requeridas pelo contexto profissional, acadêmico ou vocacional.

Abaixo, seguem algumas narrativas coletadas na pesquisa sobre as preferências dos alunos:

Quadro 10 – Respostas dos alunos quanto a escolha do curso técnico

“É um curso que me chamou muito minha atenção e por eu gostar de trabalhar com alimentos, achei uma ótima oportunidade”. (Aluno/a do curso técnico em Agroindústria)
“Porque foi o curso que eu mais me identifiquei, e o que chegou mais perto das coisas que eu quero fazer no futuro”. (Aluno/a do curso técnico em Lazer)
“Não tinha muitas opções”. (Aluno/a do curso técnico em Eventos)
“Era o único que tinha no campus”. (Aluno/a do curso técnico em Mecânica)

Fonte: do autor.

Com respostas bastante variadas, o núcleo de referência foi em torno das palavras apontadas no quadro 9, representando as razões pelas quais os alunos fazem determinado curso técnico.

Finalizado a apresentação do primeiro bloco, passo a analisar alguns pontos centrais voltados ao segundo bloco de perguntas e respostas. A intenção, como já apontado, era obter

características particulares do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto do EMI, considerando a relevância para a área técnica, a motivação em aprender a língua, atividades mais eficientes à aprendizagem e aquelas que não são, além de questões que identificavam quais as habilidades mais e menos desenvolvidas e, por fim, a interdisciplinaridade existente na disciplina de língua espanhola e as disciplinas das áreas técnicas.

Em um primeiro momento perguntei aos alunos se consideravam importante a aprendizagem da língua espanhola. Das respostas obtidas, 97% dos participantes disseram que sim e 3% que não. Esse dado reiterou a relevância da língua espanhola no contexto do EMI, o que se torna um motivador para o ensino-aprendizagem. É válido pontuar que, com exceção do curso Técnico em Eventos, todos os outros oferecem a disciplina de espanhol como optativa, logo, caberia a constatação de que o aluno desse curso integrado, que detém o maior número de participantes da pesquisa, acaba fazendo por ser uma disciplina obrigatória e isso impactaria no resultado, certo?

A fim de verificar essa afirmação, extrai as respostas obtidas apenas no curso Técnico em Eventos, no qual a disciplina é obrigatória. Dos 87 alunos que responderam ao questionário, apenas quatro deles não consideram importante aprender espanhol. Assim, posso inferir que o fator optativo e obrigatório não é determinante para se considerar a significância da LE para a formação técnica dos alunos.

Seguindo a análise, a seguinte pergunta complementava a anterior pedindo ao aluno que, em caso de resposta afirmativa quanto à importância da língua espanhola, justificasse o porquê. As respostas obtidas foram analisadas e cheguei aos seguintes eixos centrais:

Quadro 11 – Se você respondeu sim, diga o porquê?

ÁREA DE TRABALHO (47)
COMUNICAÇÃO (30)
PARA APRENDER NOVAS LÍNGUAS (29)

Fonte: do autor.

Embora a pergunta fosse especificamente sobre a língua espanhola, uma vez mais o aluno destaca a área de trabalho como eixo principal, seguida pela comunicação e para aprender novas línguas. Ao comparar as respostas, a percepção de que o aluno deseja uma

LE que atenda sua formação para o trabalho, com foco na comunicação, levou-me a inferir a necessidade de uso da língua em contextos especializados. Essa constatação vai sendo confirmada durante outras respostas. Abaixo apresento alguns exemplos dados pelos participantes.

Quadro 12 – Respostas dos alunos quanto à importância em aprender a língua espanhola

"Aprender novas línguas sempre é importante, tanto para o desenvolvimento de conhecimento e cultura, mas também para a vida acadêmica e profissional". (Aluno/a do curso técnico em Lazer)
"O mercado de trabalho anda cada vez mais restrito e em cargos importantes em grandes empresas é necessária uma segunda, ou ainda, terceira língua. Além do fato de aprender uma língua nova é muito legal". (Aluno/a do curso técnico em Eventos)
"Facilita na comunicação com pessoas estrangeiras". (Aluno/a do curso técnico em Mecânica)
"Porque é um dos idiomas mundiais, é muito falado ao nosso redor, na América Latina e até mesmo no nosso país, para ter mais idiomas nos quais eu sou fluente no meu currículo, para poder viajar e me comunicar com pessoas que falam espanhol, ter mais opções de emprego, para desenvolver mais o meu cérebro, já que aprender um novo idioma ajuda no desenvolvimento do cérebro o que ajuda na aprendizagem de outras coisas e muitos outros motivos". (Aluna/o do curso técnico em Eventos)

Fonte: do autor.

Observe que as respostas do quadro 12 evidenciam vários eixos centrais em uma única afirmação, ou seja, um mesmo aluno constrói seu argumento situando diferentes aspectos relevantes para o ensino-aprendizagem da LE. Por exemplo, a orientação para área de trabalho, comunicação e aprender outras línguas aparecem presentes na maioria delas. Isso pode significar que, independentemente do curso técnico, os alunos têm a língua espanhola como expressiva para sua formação e possuem consciência disso.

A pergunta seguinte questionava sobre a importância da língua espanhola para a formação profissional do aluno no EMI. O intuito era verificar o quanto o aluno considera relevante essa língua para a área técnica que cursa. Nesse quesito, o número de entrevistados que consideraram a língua espanhola importante para a área foi menor, 88% acreditam que sim e 12% disseram que não. Dos alunos que responderam não ser importante a língua espanhola para sua área técnica de estudo, dois são alunos de Agroindústria, um de

Alimentos, três alunos cursam Eventos, um aluno de Lazer, seis alunos de Mecânica e cinco de Mecatrônica. Um dado relevante é que os números mais altos estão entre os alunos do mesmo eixo tecnológico, a área de Controle e Processos Industriais. Essa informação pode confirmar o distanciamento entre as áreas de exatas e linguagens ou reafirmar a relevância apenas da língua inglesa como língua franca para o desenvolvimento tecnológico e industrial.

Entre as respostas obtidas, os eixos mais recorrentes foram:

Quadro 13 – Você considera a língua espanhola importante para sua formação profissional no EMI?

TRABALHO (73)
COMUNICAÇÃO (44)
CURRÍCULO (10)

Fonte: do autor.

Note que os alunos apontam novamente o trabalho como sendo o ponto de mais significativo ao aprenderem a língua estrangeira, pensando sempre na importância para sua formação profissional. Seguindo, tem-se comunicação e currículo. A comunicação outra fez aparece como fator relevante, o que me faz pensar novamente desde uma perspectiva de uso da LE em contextos especializados, já que saber usá-la acarreta a melhora do currículo. O quadro a seguir apresenta algumas respostas dos alunos:

Quadro 14 – Respostas obtidas quanto à importância da língua espanhola para a formação profissional

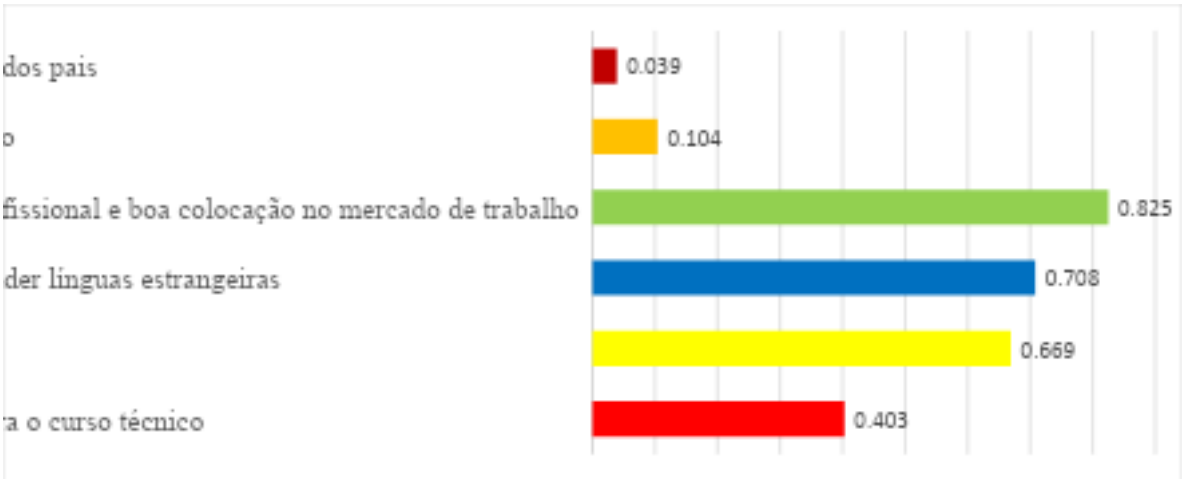
“Sim, a agroindústria não é só um trabalho brasileiro, é mundial. Por isso saber falar uma segunda língua pode ser de extrema importância”. (Aluno/a do curso técnico em Agroindústria)
“Sim, pois visando o meio profissional, sempre irá ser melhor se eu souber falar uma outra língua além do português eu ter uma melhor colocação em qualquer meio de trabalho”. (Aluno/a do curso técnico em Agroindústria)
“Pode ser muito útil para comunicação em diversos casos, podendo até me possibilitar uma viagem ao exterior”. (Aluno/a do curso técnico em Mecatrônica)

> “Sim, acho importante para ter mais uma qualidade no currículo junto com o curso técnico”.
>
> (Aluno/a do curso técnico em Mecânica)

Fonte: do autor.

Em face desses dados, principalmente o destaque dado à área técnica e a inferência ao uso da língua em contexto especializados, passei a explorar alguns pontos direcionados a percepções que construí a partir da minha prática como docente de espanhol. Para isso, direcionei as próximas perguntas, em especial, ao ensino-aprendizagem da língua, no que tange às necessidades, lacunas e desejos, às principais habilidades e seus níveis, às metodologias utilizadas em sala de aula, à motivação e à interdisciplinaridade. Para isso, a quarta pergunta questionava sobre o porquê do aluno estar aprendendo a língua. As respostas estão no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Por que você está aprendendo a língua espanhola?



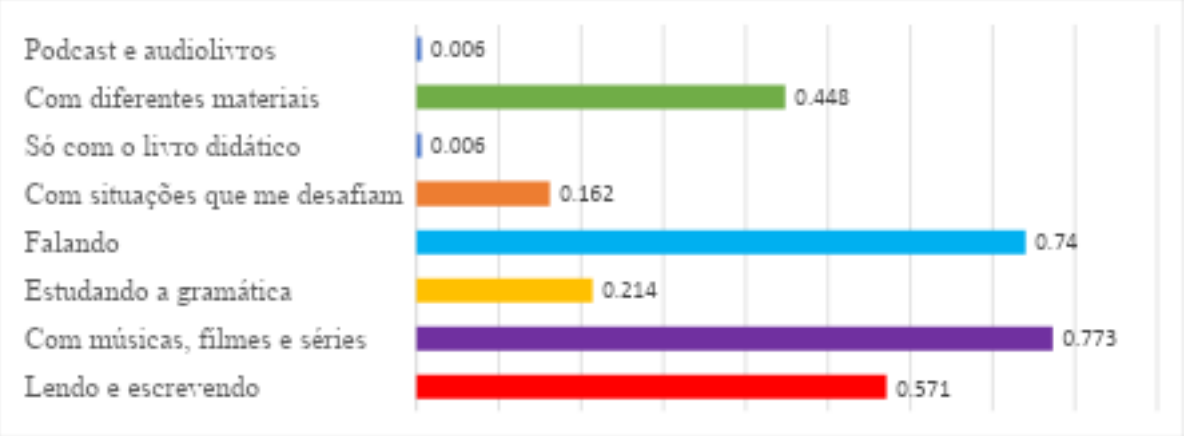
Fonte: do autor.

Nessa pergunta, o intento foi extrair do aluno o que o leva a aprender o idioma. A pergunta, objetiva, aceitava mais de uma alternativa. A resposta com maior número foi a realização profissional e ter uma boa colocação no mercado de trabalho, com 82,5% dos alunos marcando essa opção, seguida por gosto de aprender línguas estrangeiras, com 70,6%, e viajar, com 66,9%. Ao olhar os cursos de forma individual, alguns chegam a ter 100% dos alunos marcando a opção voltada à realização profissional, como os técnicos em Agroindústria, Alimentos e Lazer.

Na quinta pergunta questionei sobre como o aluno gosta de aprender a língua espanhola. Pretendia, com isso, observar os recursos utilizados pelos professores para ensinar, cruzando os dados com as preferências dos alunos, bem como identificar se havia

um foco específico no desenvolvimento de habilidades. A fim de obter as alternativas mais relevantes, solicitei ao aluno que marcasse no máximo três opções. As respostas estão no gráfico:

Gráfico 7 – Como você mais gosta de aprender a língua espanhola?



Fonte: do autor.

As principais opções foram: a) com músicas, filmes e séries, com 77,3% das respostas; b) falando, com 74% dos alunos; e c) lendo e escrevendo, tendo obtido 57,1%. Diante desses dados, faço algumas constatações. Em relação a aprender com músicas, filmes e séries, o aluno apresenta um perfil voltado a aulas mais dinâmicas, focando na comunicação. Apesar disso, há uma interessante preferência pela opção lendo e escrevendo, o que pode ser reflexo de uma prática comum durante as aulas de LE. Note que as respostas são mais variadas devido à subjetividade de cada aluno, fator que deve orientar a elaboração dos materiais didáticos, na preparação das aulas, nas metodologias adotadas, entre outros aspectos fundamentais na construção do percurso formativo do docente.

A fim de contrastar com a pergunta anterior, questionei o aluno sobre o que ele não gosta quando está aprendendo a língua espanhola. Nessa questão, optei por uma resposta dissertativa para que o aluno ficasse livre em construir sua narrativa, apesar de esperar como respostas às alternativas da questão anterior. Os eixos centrais extraídos foram:

Quadro 15 – O que você não gosta quando está aprendendo a língua espanhola?

GRAMÁTICA (47)
GOSTO DE TUDO (17)
FONÉTICA DA LÍNGUA (8)

Fonte: do autor.

O que o aluno menos gosta durante as aulas de língua espanhola é o ensino de temas gramaticais. Pesquisas apontam alguns fatores que criam tal bloqueio, como um foco excessivo na correção e nos erros, ou seja, uma hipercorreção que afasta o aluno da aprendizagem (Dulay *et al*., 1982); falta de relevância na aprendizagem, que muitos vezes se afasta do uso real da língua (Cassany, 1999); uma abordagem tradicional com metodologias rígidas (Ruiz Campillo, 2009), entre outros estudos que apontaram essa resistência e dificuldade na aprendizagem. Embora haja outros eixos centrais, o quantitativo foi pequeno. As respostas a seguir são alguns exemplos extraídos:

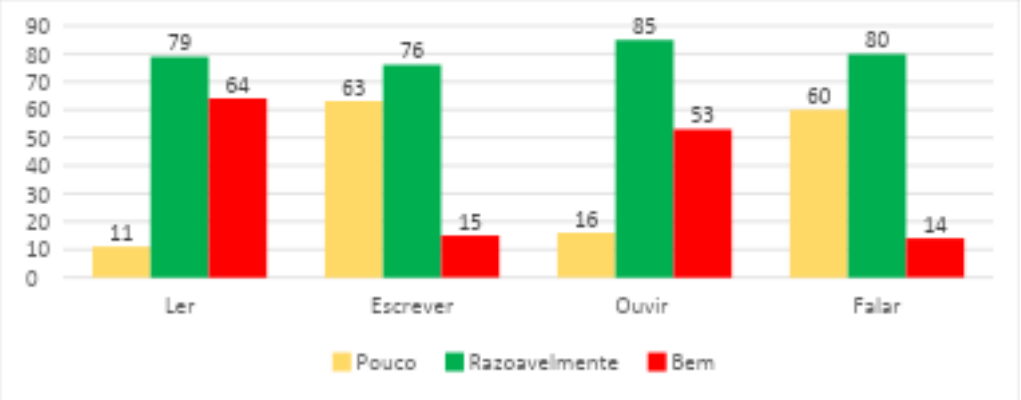
Quadro 16 – Respostas obtidas quanto aos motivos pelos quais os alunos não gostam de aprender a língua espanhola

"Não gosto muito de coisas maçantes, ficar só numa coisa, por exemplo, só lendo, ou só fazendo exercícios, ou só ouvindo música. Gosto de misturar várias formas". (Aluno/a do curso técnico em Lazer)
"Gramática maçante". (Aluno/a do curso técnico em Eventos)
"A gramática as vezes é um pouco confusa, a conjugação dos verbos as vezes é complicada, além de ser a parte de mais difícil absorção". (Aluno/a do curso técnico em Mecânica)
"Não gosto da dificuldade que tenho de pronunciar algumas palavras, ou a formação de frases/diálogos pelo fato de ficar pensando muito na gramática". (Aluno/a do curso técnico em Mecânica)

Fonte: do autor.

Os argumentos caminham na linha de um ensino-aprendizagem variado, no qual seja possível o trabalho com diferentes metodologias, materiais didáticos etc. Como já mencionado, apesar de haver adaptado essa análise de necessidades e não termos incluído questões para identificar o nível de proficiência do aluno, perguntei sobre como ele se reconhece enquanto às quatro habilidades comunicativas e, para isso, coloquei como opção as respostas pouco, razoavelmente e bem. Os dados apontam as seguintes informações:

Gráfico 8 – Como você se vê quanto às seguintes habilidades em língua espanhola?



Fonte: do autor.

Apesar dos diferentes anos/séries dos alunos que participaram da análise de necessidade, as respostas sempre estiveram em torno de razoavelmente, ou seja, a maior parte dos participantes se sentia minimamente confortáveis nas quatro habilidades. Já a leitura é a habilidade que os alunos possuem o maior domínio. É possível inferir que essa característica esteja relacionada ao maior destaque dado, por parte do professor, a essa habilidade em sala de aula, reflexo de um ensino-aprendizagem instrumental[67].

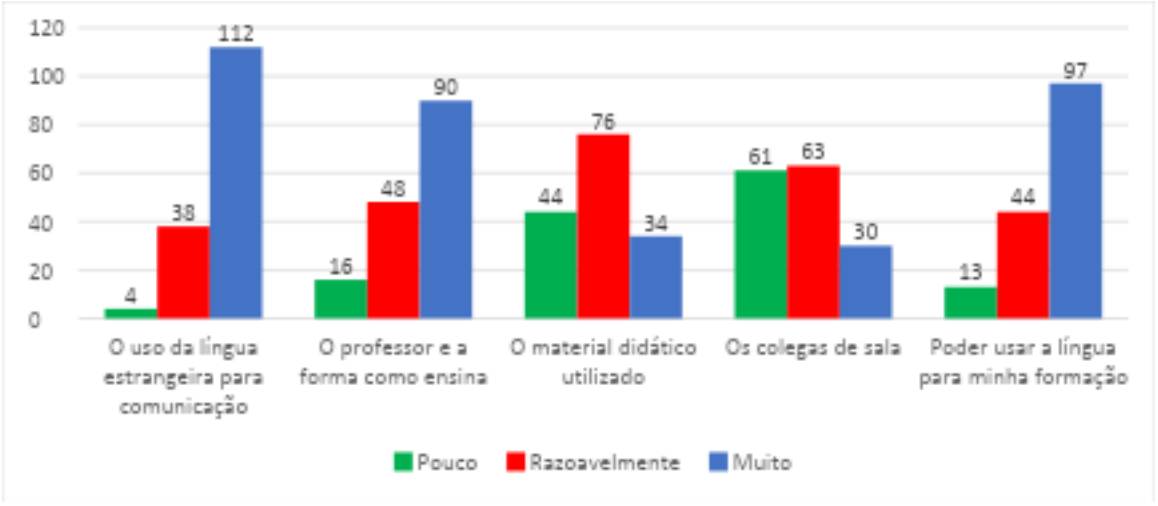
Quanto às habilidades que possuem pouco domínio, aparece escrever e falar, habilidades em que os alunos apresentam mais dificuldade e que talvez sejam as menos exploradas. Embora as respostas apontem apenas as habilidade de escrita e fala como aquelas em que os participantes possuem pouco domínio, minha prática em sala de aula mostra também uma maior dificuldade na habilidade auditiva em um primeiro contato com a LE. Talvez essa habilidade tenha sido irrelevante para o aluno devido à aproximação entre sua língua materna e a LE.

Ao contrastar os dados obtidos aqui com àqueles do gráfico 7, pude observar que as maneiras que os alunos mais gostam de aprender (falando; lendo e escrevendo) não aparece como habilidades em que se consideram com um nível bom e razoável na aprendizagem da língua espanhola, conforme gráfico 8.

A oitava questão abordava aspectos que motivavam o aluno durante as aulas de língua espanhola. A decisão pelas alternativas escolhida foi tomada a partir das minhas percepções como docente, capaz de traçar um caminho para o ensino-aprendizagem da língua espanhola que se aproxime das necessidades dos alunos e do contexto do EMI. Assim, o gráfico a seguir ilustra os seguintes dados:

[67] O termo Inglês Instrumental foi o termo adotado no Brasil no início das pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE). O caminho sobre os estudos da área será tratado no capítulo teórico.

Gráfico 9 – O que mais te motiva durante as aulas?



Fonte: do autor.

As respostas dos participantes indicam, primeiramente, que um número representativo deles se sente motivado a estudar a língua espanhola pela relevância dessa língua na comunicação, o que reforça uma vez mais a necessidade de atividades voltadas para a produção oral. Esse dado destaca, uma vez mais, a necessidade de atividades que deem foco à produção oral, ao uso da LE, habilidade em que o aluno se sente menos seguro. Assim, poder usar a língua para a formação técnica do aluno, considerando seu uso em contextos especializados, enriquecerá a prática docente e suas escolhas teórico-metodológicas.

O professor, bem como sua metodologia de ensino, aparece como o terceiro fator motivacional mais relevante para os alunos. Diante desse dado, reforço a necessidade de formação inicial e continuada docente que dialogue com as necessidades do aluno, ou seja, combinar o nível de excelência do corpo docente direcionado ao como o aluno aprende e ao contexto de ensino-aprendizagem da LE no qual está inserido.

Outros dois pontos, não menos importantes, são os dados relacionados ao material didático e aos colegas de sala. Quanto a estes, talvez o fator pouco motivacional seja pela maneira de organização da instituição, que oferta a disciplina em caráter optativo, misturando alunos de diferentes cursos técnicos[68]. Quanto ao material didático, os participantes também não se sentem tão motivados, já que as respostas razoavelmente e pouco aparecem com número mais expressivos, tornando-se ainda mais imprescindível repensar a prática docente dialogada com um ensino-aprendizagem de LE no EMI.

[68] Essas críticas também aparecerão nas narrativas de outros docentes.

A penúltima pergunta visava identificar se o aluno percebia alguma relação entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas técnicas. Minha intenção foi verificar se, para o aluno, existe algum tipo de relação interdisciplinar. No gráfico a seguir, apresento, em percentuais, as respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

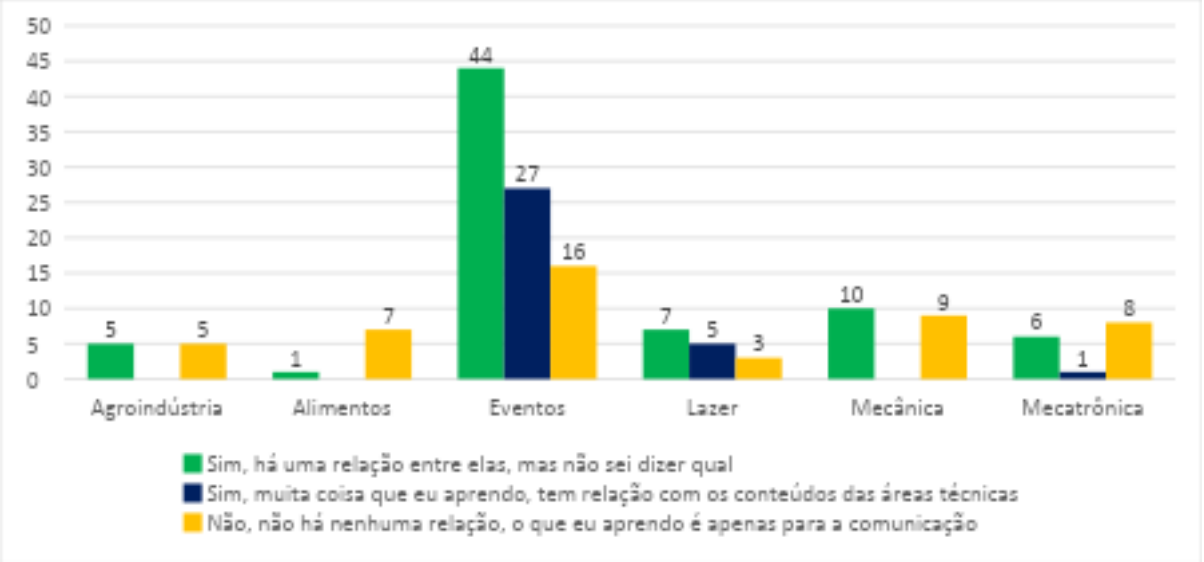
Gráfico 10 – Você nota alguma relação entre os conteúdos da disciplina de língua espanhola e aqueles conteúdos estudados nas disciplinas técnicas?

Fonte: do autor.

O resultado aqui é bastante curioso, considerando a porcentagem obtida, ou seja, os números reais, daquela esperada, imaginada. Quase metade dos alunos, 48%, identificam uma relação entre a língua espanhola e alguns conteúdos estudados nas disciplinas das áreas técnicas, mas não sabem dizer qual. Abaixo desse número, aparece a resposta negativa à pergunta, sendo 31% dos alunos que consideram o ensino-aprendizagem da LE apenas para a comunicação, não identificando nenhuma relação com a área técnica. Outros 21% afirmaram que muitas coisas que aprendem tem relação com os conteúdos das áreas técnicas em que estão.

Considerando esses dados, pareceu-me oportuno filtrar as informações obtidas por curso técnico, para verificar se haveria alguma particularidade em relação ao quantitativo de alunos do Técnico em Eventos, uma vez do número de respondentes estarem matriculados nesse curso. Após a filtragem e análise, obtive os seguintes dados:

Gráfico 11 – Respostas por curso da percepção dos alunos quanto à relação entre os conteúdos da disciplina de língua espanhola e aqueles conteúdos estudados nas disciplinas técnicas



Fonte: do autor.

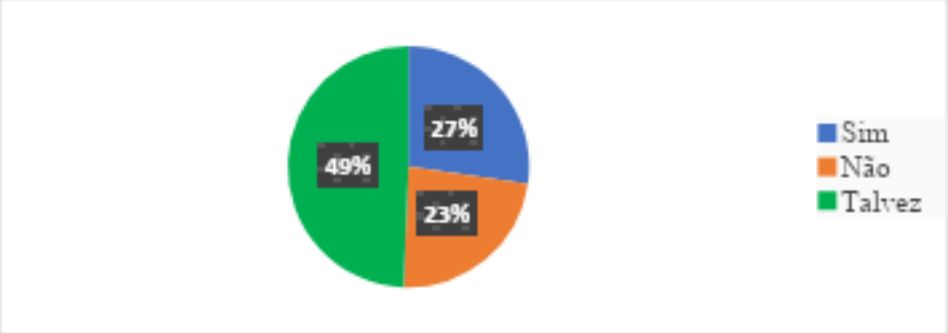
Algumas inferências: a) os alunos do Técnico em Agroindústria, Técnico em Alimentos, Técnico em Mecânica e Técnico em Mecatrônica, que responderam afirmativamente, podem ter identificado uma relação por meio de temáticas trabalhadas em ambas as áreas, já que metade ou grande maioria disse não notar nenhuma relação; b) os dados obtidos com os alunos do Técnico em Eventos se destaca pelos números do gráfico 11, já que nos outros cursos, exceto em Lazer, os respondentes praticamente desconsideram a alternativa de que os conteúdos trabalhados em LE tem relação com as áreas técnicas; e c) as respostas dos alunos do Técnico em Lazer apresentam a mesma variedade dos dados do curso Técnico em Eventos, havendo um número alto que opta pela segunda alternativa. Nesse último caso, posso inferir que as temáticas do curso de Eventos e Lazer são muito mais próximas daquelas trabalhadas em espanhol, como cultura, lazer, jogos etc.

É necessário destacar que tanto o ponto b) quanto o c) trazem um exemplo de resposta esperada e resposta obtida. Era esperado que, havendo respostas afirmativas, não haveria, num mesmo curso, respostas negativas, ou seja, o aluno poderia perceber essa relação ou perceber, mas não saber identificar, já que a alternativa negativa destaca a inexistência de práticas interdisciplinares. A meu ver, se a prática interdisciplinar acontece, a percepção do aluno é clara. Nas respostas dos participantes desses cursos isso não acontece.

A última pergunta visava identificar se os alunos se sentiam capazes de comunicar-se em língua estrangeira em um contexto profissional na área de formação. Para isso, a pergunta orientava o aluno, por meio da descrição de uma situação de uso da língua em contexto especializado, o que era esperado dele: caso você fosse atuar na área técnica, seria

capaz de apresentar um produto, ler um manual, resolver um problema específico se a única língua de comunicação fosse o espanhol? As respostas dadas pelos alunos foram:

Gráfico 12 – Você se sente capaz de se comunicar em língua espanhola no contexto profissional?



Fonte: do autor.

Pareceu-me oportuno solicitar ao aluno, em especial aos 49% que responderam "talvez", que dissesse o que impediria a comunicação em língua espanhola diante de um contexto de uso especializado da língua. Os eixos obtidos não variaram tanto, estando todos em torno de:

Quadro 17– Se você respondeu talvez, diga o porquê

MEDO DE ERRAR (52)
FALTA DE VOCABULÁRIO TÉCNICO (14)
VERGONHA (3)

Fonte: do autor.

Entre os medos de errar aparece aqueles relacionados à fala, outros possuem medo de cometer erros gramaticais e alguns apontam a dificuldade em compreender o que as pessoas estão dizendo, pontuando a necessidade também de ampliar as atividades referentes à habilidade auditiva. Outro aspecto que me chamou a atenção foi o número de alunos que acreditam que para comunicar-se em LE na área técnica necessitam de vocabulário técnico, o que me leva a concluir que o ensino-aprendizagem do espanhol no EMI do IFSP, atualmente, parece não atender de forma efetiva essa demanda. A seguir apresento algumas respostas dadas pelos alunos:

Quadro 18 – Respostas obtidas quanto ao porquê do aluno talvez não conseguir se comunicar em língua espanhola em um contexto profissional

“Acho que o medo de errar, pois dá um pouco de insegurança falar um idioma com pessoas que já sabem falar”. (Aluno/a do curso técnico em Agroindústria)
“Compreender alguns termos técnicos da área”. (Aluno/a do curso técnico em Mecatrônica)
“O vocabulário ou a fala rápida me atrapalhariam muito. Acredito que eu conseguiria, porém seria bem difícil e exigiria muito esforço”. (Aluno/a do curso técnico em Eventos)
“Acho que a questão do conhecimento de mais palavras no geral, pois uma norma técnica exige querendo ou não palavras um pouco mais complexas”. (Aluno/a do curso de Mecânica)

Fonte: do autor.

A necessidade do uso da língua em contextos especializados aparece latente em quase todas as respostas obtidas. Um ensino-aprendizagem direcionado ao público do EMI deve estar orientado pela interdisciplinaridade, seja na prática docente, na escolha do material didático e na forma como orientar as aulas de LE.

Finalizado a descrição e análise dos dados obtidos com a aplicação da análise de necessidade aos alunos, passo agora aos docentes de língua espanhola.

5.2 Análise do questionário aplicado aos professores de Espanhol

Após a análise dos dados das necessidades dos alunos que cursam a disciplina de língua espanhola no EMI, essa subseção discorre sobre o questionário aplicado aos docentes de língua espanhola que atuam no contexto de ensino investigado.

Conforme já mencionado, o questionário contou com perguntas variadas e com diferentes intenções na coleta dos dados, desde aspectos relacionados à formação profissional, à atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao EMI e ao ensino-aprendizagem de língua espanhola. Participaram da pesquisa aqueles professores que atuavam no contexto técnico integrado em Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica e Mecatrônica.

A coleta foi organizada em três blocos de perguntas:

a) o primeiro bloco do questionário abordou aspectos mais gerais voltados à Formação Profissional e Atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já descritos na metodologia[69].
b) o segundo bloco questionou sobre o EMI, com o intuito de identificar qual a percepção dos docentes sobre essa modalidade de ensino;
c) o terceiro bloco contou com questões sobre a importância do ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, considerando para isso alguns pontos relacionados à prática docente, no que tange aos métodos e abordagens de ensino, organização das aulas, materiais didáticos, atendimento às necessidades e à motivação dos alunos e a interdisciplinaridade com as áreas técnicas. Além disso, coletar informações sobre o uso de gêneros textuais/discursivos especializados e de terminologias prototípicas dessas áreas.

Conforme já mencionado, o primeiro bloco de perguntas foi apresentado na metodologia deste trabalho. Assim, passo à análise do segundo bloco de perguntas, as quais visaram confirmar a hipótese, previamente levantada, de que os professores conhecem minimante as diretrizes propostas no EMI. Entretanto, há um hiato entre a proposta integrada de ensino, ou seja, aquilo que determinam os documentos norteadores que abordam essa proposta, e a prática docente.

Nesse propósito, a primeira pergunta tinha apenas a intenção de constatar que todos os docentes atuavam no EMI, com experiência nesse segmento. Assim, 100% deles eram professores atuantes na rede.

A segunda pergunta feita aos professores de espanhol foi sobre a concepção que eles possuem em relação ao EMI. O quadro a seguir apresenta as respostas:

Quadro 19 – Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que forma você entende essa modalidade de ensino?

D1: “Uma forma de estudo em que se transmite ao aluno tanto conhecimentos propedêuticos como conhecimentos de uma área técnica”.
D2: “Permite aos alunos uma construção ampla de conhecimentos não apenas da BNCC mas também de áreas que os habilita a exercer uma profissão técnica ao final do Ensino Médio. O período integral também mantém os alunos em contato permanente com a escola, permitindo uma dedicação e comprometimento mais sólidos. Acredito que é um modelo de sucesso de educação”.

[69] Vide p. 39

D3: “Pelo pouco tempo de trabalho na instituição, não sei se por conta do ensino remoto emergencial, não vejo, de fato, uma integração entre os componentes curriculares, cada um trabalha individualmente. Dessa maneira, a nomenclatura "integrado" acaba sendo referente à possibilidade de fazer a Formação Geral Básica junto aos componentes técnicos. Entendo que a proposta precisa ser mais abrangente que apenas o agrupamento citado anteriormente, mas que ofereça uma formação integral, que pense o currículo pelo viés da interdisciplinaridade - a própria divisão do componente de Língua Portuguesa em Gramática e Redação e Literatura parece seguir um caminho contrário”.

D4: “Atualmente um ensino que forma para o vestibular/ ENEM”.

D5: “O Ensino Médio Integrado pressupõe uma integração dos conhecimentos básicos da formação de nível médio com a educação profissional, levando em conta o trabalho como princípio educativo”.

D6: “Integração entre as disciplinas básicas e técnicas”.

D7: “Entendo o Ensino Médio Integrado como a possibilidade que se dá aos estudantes de poderem cursar as disciplinas do núcleo comum dos anos finais da Educação Básica de forma concomitante a uma habilitação de cunho técnico/tecnológico, o que contribui de maneira mais específica para a formação profissional do educando”.

D8: “Entendo como uma modalidade de ensino que vai além da formação básica tradicional, se é que se pode utilizar esse termo. Esclarecendo-o, o Ensino Básico foca em uma formação conteudística, de amplos conhecimentos, que poderão servir para o indivíduo enquanto cidadão, mas não necessariamente enquanto profissional. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado acrescenta ao Ensino Médio da Educação Básica "tradicional" no âmbito da formação técnica, oferecendo a tal cidadão ferramentas específicas para atuação em uma determinada área técnica de trabalho”.

D9: “É uma modalidade que integra uma formação profissional específica de nível técnico à formação de Ensino Médio”.

D10: “Modalidade de ensino em que o aluno cursa de maneira integrada os conhecimentos básicos do ensino médio e as competências técnicas profissionalizantes de determinado curso”.

Fonte: do autor.

Para eles, de maneira geral, o EMI é uma modalidade de ensino que deveria integrar, de forma interdisciplinar, os conhecimentos propedêuticos da base comum às disciplinas das áreas técnicas. Conforme podemos observar, as respostas são muito variadas e apontam, de forma geral, a uma definição minimamente adequada, com pequenos equívocos conceituais que podem gerar conflitos no contexto de formação. Analiso, na sequência, as respostas obtidas.

A partir da concepção de que o EMI visa propor um ensino capaz de “derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na

perspectiva da emancipação humana (...)" (PACHECO, 2010, p. 14), observei nas respostas alguns equívocos conceituais que vão em sentido contrário à ideia proposta, evidenciando a necessidade de formação continuada adequada. O D1, por exemplo, define o EMI como um ensino de transmissão do conhecimento, pressupondo o professor como detentor do conhecimento a ser transmitido. Já o D7, por sua vez, define o EMI como um ensino concomitante entre base comum e técnica, contribuindo "de maneira mais específica para a formação profissional", ou seja, além de não perceber a ideia de integração, interdisciplinaridade, o respondente evidencia o cunho de uma formação concomitante[70], mais específica para a área profissional.

Outros, por sua vez, definem o EMI de forma mais coerente. Como, por exemplo, o D2, D5, D6, D9 e D10, ou seja, cerca de 70% dos docentes entrevistados[71] atuam na rede há mais de três anos, tempo suficiente para apropriar-se da realidade desse contexto de ensino, bem como dos documentos norteadores, currículos etc. Assim, temos definições como "construção ampla de conhecimentos", "(...) integração dos conhecimentos básicos da formação de nível médio com a educação profissional, (...) trabalho como princípio educativo", respostas que, de forma geral, discorrem quanto a sua prática docente nesse contexto de ensino.

Apesar da pergunta evidenciar a necessidade de uma definição do EMI, o D3 e D4 optam por criticar essa modalidade. Para o D3, que realiza uma crítica bastante contundente, não há integração entre os componentes curriculares, "cada um trabalha individualmente". Assim, para ele, a proposta precisa ser mais coerente com a prática e não apenas um agrupamento de disciplinas sem qualquer relação entre elas, promovendo "uma formação integral, que pense o currículo pelo viés da interdisciplinaridade". Para o D4, o EMI forma apenas para o vestibular/ENEM, pontuando seu papel mais voltado para a formação básica.

Por fim, ao analisar a resposta do D8, alguns pontos são relevantes, entre eles a concepção posta pelo docente de que o EMI é uma modalidade "que vai além da formação básica tradicional", ainda que apresente o Ensino Básico como focado "em uma formação conteudística, de amplos conhecimentos, que poderão servir para o indivíduo enquanto cidadão, mas não necessariamente enquanto profissional". É possível inferir que, nessa

[70] A palavra concomitante, no contexto da rede federal, diz respeito à modalidade de ensino na qual o aluno cursa a Educação Básica em outra escola e apenas um curso técnico na Rede Federal. Nessa modalidade, não há integração entre Base Comum e Ensino Técnico, uma vez que é esperado do aluno o conhecimento básico para a formação profissional.

[71] Esse dado foi descrito na metodologia, quando apresentei um gráfico com o percentual por tempo de atuação docente na Rede Federal. O número é a soma dos períodos de 3 a 5 anos, de 5 a 10 anos e acima de 10 anos.

linha, o docente não reconhece a existência da interdisciplinaridade, nem a possibilidade da formação técnica também contribuir para uma formação cidadã.

A terceira pergunta está relacionada à formação acadêmica inicial e se houve habilitação para a atuação no EMI. Em caso afirmativo, pedi ao respondente que apontasse de que forma isso acontecia. Em face desses dados, busquei verificar se, em algum momento da sua formação inicial, o docente havia recebido formação para atuar nessa modalidade de ensino. A hipótese, considerando minha formação inicial como docente, era de que os participantes não possuem formação específica para o contexto do EMI, cabendo apenas a busca por formação continuada quando já estão inseridos no contexto de atuação. As respostas confirmaram a previsão, conforme a tabela abaixo:

Quadro 20 – Sua formação acadêmica inicial o habilitou para atuar no Ensino Médio Integrado? De que forma?

D1: “Para a forma integrada, não, pois, acredito que um ensino integrado deveria trabalhar com temas também relacionados à parte técnica. Do mesmo modo, não fui preparada, por exemplo, para ministrar aulas de espanhol para cursos específicos (em turismo, em relações internacionais, etc.)”.
D2: “Sim, uma vez que os conteúdos que ministro são de minha área de formação”.
D3: “Não especificamente, na verdade, não habilita para o trabalho com nenhuma modalidade específica, tive apenas um componente para ensino de língua espanhola para crianças, fora isso, todas as disciplinas são generalistas”.
D4: “Tentando ter uma abordagem comunicativa, inovadora, em um lugar onde nem os eixos tecnológicos motivam a formação para o mundo do trabalho, já que para cidadania se perdeu ao longo dos anos e as imposições do MEC”.
D5: “Na minha formação não houve uma abordagem específica da integração entre o núcleo comum de disciplinas nos anos de ensino médio e a educação profissional. No caso do Espanhol, a formação se pautava nas habilidades comunicativas do ensino/aprendizagem da língua. Houve pouca reflexão sobre o ensino para fins específicos profissionais”.
D6: “Não houve uma formação direcionada à docência no médio integrado”.
D7: “Sim, a partir da leitura de textos, reflexões e debates sobre a importância da adequação dos planos de ensino/aula aos contextos e às necessidades dos estudantes”.
D8: “Não, sequer habilitou adequadamente para atuar no Ensino Médio. Havia disciplinas voltadas para a licenciatura, mas não trabalhou sequer as especificidades do Ensino Fundamental II e do Médio (não integrado)”.

D9: “Minha formação inicial me habilitou na medida em que proveu formação para o trabalho na educação básica e na formação para o mundo do trabalho”.
D10: “Acredito que, formalmente, não. Além das aulas voltadas para Educação, Práticas de sala de aula e/ou outras que abordassem a prática docente, não me lembro de nada específico para essa modalidade”.

Fonte: do autor.

Observe que os D1, D3, D5, D6, D8 e D10 são contundentes ao afirmarem que não, não tiveram formação específica para atuar nesta modalidade de ensino. Os participantes D1, D3, D5 e D10 pontuam a dificuldade em articular seus conhecimentos à área técnica, com respostas que fundamentam a necessidade de pesquisas dialogadas com o contexto do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE) no EMI. Destaco:

- “(...) não fui preparada, por exemplo, para ministrar aulas de espanhol para cursos específicos (em turismo, em relações internacionais, etc.)”;
- “(...) tive apenas um componente para ensino de língua espanhola para crianças, fora isso, todas as disciplinas são generalistas”;
- “Houve pouca reflexão sobre o ensino para fins específicos profissionais”; e
- “Além das aulas voltadas para Educação, Práticas de sala de aula e/ou outras que abordassem a prática docente, não me lembro de nada específico para essa modalidade”.

Apesar da pergunta ter sido direcionada à formação inicial para a atuação no EMI, as respostas apontam um aspecto de compreensão da interdisciplinaridade, uma vez que os docentes destacam essa relação já com a área técnica ou um ensino voltado a aspectos mais específicos.

Quanto aos docentes D2, D4, D7 e D9, talvez tenham compreendido de maneira equivocada a pergunta, uma vez das respostas: o D2, D7 e D9, por exemplo, alegam que sim, porque “os conteúdos que ministro são de minha área de formação”, “a partir da leitura de textos, reflexões e debates sobre a importância da adequação dos planos de ensino/aula aos contextos e às necessidades dos estudantes” e “proveu formação para o trabalho na educação básica e na formação para o mundo do trabalho”. Para eles, a formação inicial os preparou para atuarem no EMI apenas por possibilitar o conhecimento de sua área de formação, evidenciando uma dificuldade em compreender a proposta de integração, interdisciplinaridade. O D4, por sua vez, faz uma crítica à instituição e ao Ministério da Educação (MEC), uma vez que, “em um lugar onde nem os eixos tecnológicos motivam a

formação para o mundo do trabalho" é preciso ter uma abordagem comunicativa, inovadora, evidenciando que a "cidadania se perdeu ao longo dos anos e as imposições do MEC".

No que tange ao terceiro bloco, a primeira pergunta buscava confirmar que todos os docentes, além de atuarem ou já terem atuado no EMI, também haviam ministrado aulas de língua espanhola nos últimos três anos nesse segmento. O gráfico abaixo é resultado das respostas obtidas:

Gráfico 13 - Você ministra ou ministrou nos últimos três anos aulas de língua espanhola no Ensino Médio Integrado?

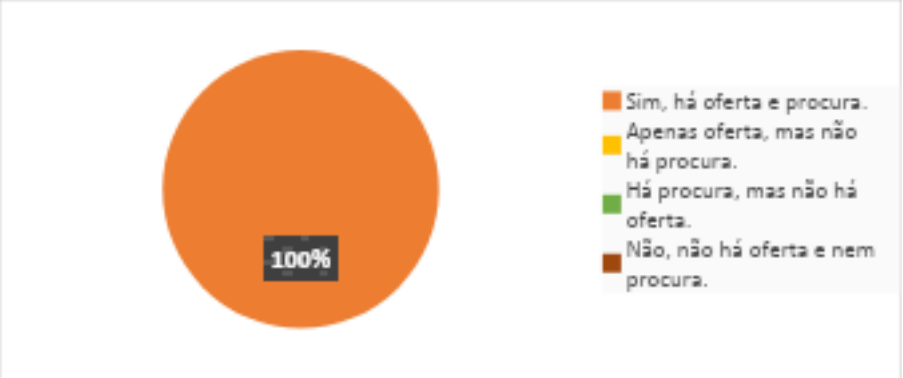
Fonte: do autor.

Conforme se vê, todos os docentes participantes da pesquisa atuavam naquele momento ou haviam atuado no período determinado. Um dos critérios foi que todos os participantes tivessem uma recente experiência como docente de espanhol no EMI, a fim de coletar dados relativos à prática que estivessem relacionados às experiências recentes.

A segunda e a terceira perguntas visavam verificar se havia oferta e procura no EMI pelo ensino-aprendizagem da língua espanhola, bem como sua organização. A tentativa foi levantar algumas problemáticas que eu vivenciava, como professor de língua, diariamente no meu campus, como: a) a oferta da disciplina ser optativa, o que acabava gerando pouca procura ou uma procura reduzida na medida que a carga horária de outras disciplinas aumentava; e b) a estrutura e a organização da disciplina, uma vez que alguns *campi* acabam, devido a carga horária docente, juntando diferentes áreas técnicas em uma mesma turma de língua espanhola.

Nesse cenário, a segunda pergunta gerou o seguinte gráfico de respostas:

Gráfico 14 – Há oferta e procura pela Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado em seu campus?



Fonte: do autor.

A realidade de todos os docentes se assemelha a minha prática docente. Em todos os *campi* há oferta e procura pela língua espanhola no EMI.

Na terceira pergunta, os respondentes descreveram de que maneira a disciplina acontece, pontuando aspectos estruturais da oferta da língua espanhola em cada *campus* participante. O quadro a seguir contém as respostas à pesquisa:

Quadro 21 – Como está estruturada a oferta da disciplina no seu campus?

D1: “A oferta da disciplina está na grade como optativa, de modo que a oferta é obrigatória, mas a realização da mesma pelos alunos é optativa. É oferecida uma turma de cada nível (básico, intermediário e avançado)”.
D2: “A disciplina de Língua Espanhola é oferecida de forma optativa aos 3 anos do Ensino Médio dos 3 cursos técnicos integrados (Agroindústria, Lazer e Mecatrônica)”.
D3: “Optativa”.
D4: “No curso técnico em Eventos, a disciplina é obrigatória e ocorre em todos os anos do curso, do primeiro ao quarto, com duas aulas semanais de 45 minutos. A disciplina faz parte da área de linguagens e, de acordo com a Organização Didática, compõe nota juntamente com as demais disciplinas dessa área ao final do ano letivo”.
D5: “No curso técnico em Informática, a disciplina é optativa e os estudantes podem se matricular por níveis: básico, intermediário e avançado, as turmas são formadas por demanda. As turmas de básico têm maior procura, portanto, sempre há uma demanda e oferta, já as turmas de avançado possuem pouca procura. Em Eventos, a disciplina é obrigatória”.
D6: “Ela é optativa e está na grade dos cursos técnicos integrados”.
D7: “No Ensino Médio Integrado a Eventos, a disciplina é oferecida nos quatro anos do curso, em caráter obrigatório, com carga horária de duas aulas por semana (duas aulas de 45 minutos cada). Já no Ensino Médio Integrado à Informática, o espanhol é ofertado em caráter optativo ao aluno e, de igual modo, no total de duas aulas por semana. Por fim, no

curso de Bacharelado em Turismo, a matéria de Espanhol Instrumental é ofertada em caráter obrigatório, nos três últimos módulos do curso, três aulas semanais".

D8: "A língua espanhola é oferecida como curso de aperfeiçoamento, ou seja, é uma disciplina optativa".

D9: "A disciplina de Língua Espanhola é ofertada somente como optativa e está em todos os anos/semestres dos cursos de Ensino Médio Integrado. A oferta é feita independentemente de haver ou não demanda no curso".

D10: "A disciplina é oferecida de maneira optativa e ofertada sobre demanda".

Fonte: do autor.

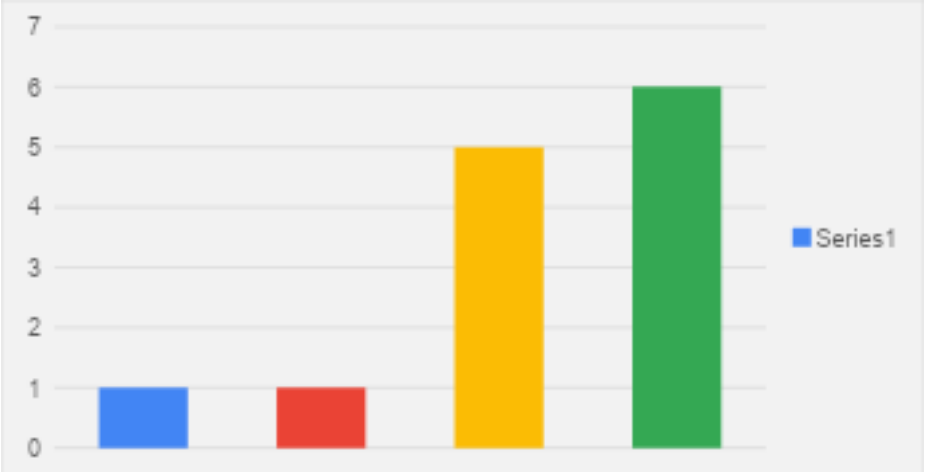
Note que os respondentes podem ser agrupados a partir dos cursos em que ministram aulas e as respostas acabam por complementar-se, evidenciando o que já era esperado: oferta obrigatória, matrícula facultativa, a depender da demanda docente e procura discente etc. Assim, os docentes D1 e D2, que ministram aulas nos cursos técnicos em Agroindústria, Lazer e Mecatrônica, afirmam que a disciplina "(...) está na grade como optativa, de modo que a oferta é obrigatória, mas a realização (...) é optativa", complementada pela "Disciplina optativa ofertada para as três turmas (Agroindústria, Mecatrônica e Lazer) juntas".

O segundo agrupamento evidencia os participantes que atuam como docentes de língua espanhola no curso técnico em Eventos. Os docentes D4, D5 e D7 descrevem a estrutura da disciplina, uma vez da sua oferta "obrigatória e ocorre em todos os anos do curso, do primeiro ao quarto, com duas aulas semanais de 45 minutos". Destaco as respostas do D5 e D7 que, além de afirmarem sobre a estrutura, consideram o curso técnico em informática, que compõem o quadro de cursos do campus em que atuam: "No curso técnico em Informática, a disciplina é optativa e os estudantes podem se matricular por níveis: básico, intermediário e avançado, as turmas são formadas por demanda". Além disso, a resposta do D5 corrobora com a constatação presente no agrupamento anterior de que a procura vai diminuindo à medida que a carga horária em outras disciplinas vai aumentando: "As turmas de básico têm maior procura, portanto, sempre há uma demanda e oferta, já as turmas de avançado possuem pouca procura".

O terceiro agrupamento, por sua vez, composto pelos docentes D3, D6, D8, D9 e D10 são as respostas que não evidenciam o campus de atuação, apenas consideram a estrutura e descrevem-na de modo sucinto. Saliento do D9 que apresenta uma resposta mais completa da oferta e demanda.

A quarta pergunta do terceiro bloco pedia que o participante apontasse qual o material didático era mais comum em sua prática como docente de língua espanhola. Optei por materiais que haviam sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2018) ou organizados pela instituição e abri a opção outros, para que cada participante pudesse, se necessário, descrever quais outros materiais eram utilizados durante as aulas. O gráfico a seguir traz os dados coletados.

Gráfico 15 – Você adota algum material didático de Língua Espanhola? Se sim, qual?



Fonte: do autor.

É importante pontuar que os participantes puderam escolher mais de uma alternativa, uma vez que minha prática também contempla diversos tipos de materiais didáticos. Assim, parti do pressuposto de que os participantes também detinham tal prática, comum devido à ausência de guias orientativos, sequências didáticas e/ou desconhecimento de abordagens de ensino-aprendizagem que orientem desde uma perspectiva de LinFE, por meio de formação continuada para o EMI.

A resposta que obteve maior número foi outros, dentre eles aparecendo diversos materiais didáticos que fundamentam e embasam a prática docente, a saber: *Enlaces*, *Nuevo Listo*, *Ven* (1,2 e 3), *Prisma*, *Uso de la gramática*, *Gramática y Práctica para Brasileños*, Plataforma *Videos ELE*, *Gente Hoy*, *Síntesis* e *Eco*. O segundo maior número foi a resposta Materiais desenvolvidos por você, que a meu ver acaba sendo orientado por essa variedade mencionada pelos docentes.

A quinta pergunta pedia ao docente que descrevesse a organização de suas aulas. Conforme o enunciado, propus que os participantes considerassem os temas mais relevantes para eles nas aulas, suas estratégias de abordagem, questões linguísticas, entre outros aspectos que julgassem importantes. Nessa linha, as respostas foram:

Quadro 22 - Descreva como você costuma organizar as suas aulas. Considere em sua resposta os temas que você costuma abordar, as estratégias utilizadas para tratá-los, como são discutidas as questões linguísticas etc.

D1: “Eu gosto de iniciar as minhas aulas com alguma atividade para introduzir o tema ou o conteúdo gramatical/lexical, sem entrar diretamente no conteúdo. Em cada bimestre, também procuro solicitar a produção de um gênero textual, então procuro organizar as aulas sempre me utilizando de materiais que vão auxiliar na produção final do bimestre. Por exemplo, no bimestre passado, o gênero textual foi sinopse de filme. Desse modo, utilizei curta-metragem com o qual trabalhei o léxico de descrição de pessoas, depois algumas sinopses de outros filmes e aproveitei para relembrar verbos no presente e ensinar a estrutura do verbo "gustar" e equivalentes. E assim foi ao longo do bimestre, até chegarmos na produção da sinopse. Para apresentar as partes específicas de gramática, em geral, apresento o funcionamento da estrutura presente nos textos trabalhados, explico a estrutura e aplico atividades que podem ser exercícios estruturais ou de outros tipos”.

D2: “De forma geral, as aulas abordam 3 tipos de conteúdos: 1) Léxico; 2) Gramática; 3) Cultura. Sempre que possível, os temas são tratados de maneira transversal, para que os alunos pratiquem os conteúdos aprendidos em aula simultaneamente. Procuro sempre utilizar vídeos didáticos que tratem dos pontos que serão vistos em cada aula. Sempre são feitos exercícios em aula e enviados como atividade para a casa”.

D3: “Questões linguísticas contextualizadas em situações comunicativas”.

D4: “De modo remoto as atividades ficam na produção de exercícios do livro e aulas síncronas opcionais para trabalhar a oralidade e vídeos”.

D5: “As aulas são organizadas a partir de materiais autênticos, textos escritos, orais, vídeos. Os temas são contextualizados a partir dos textos do livro didático e de outros textos sugeridos. Para o trabalho de compreensão e expressão, em um primeiro momento levo em conta o gênero textual, a compreensão de sua estrutura sintática e semântica e o contexto de sua produção, em um segundo momento, os alunos produzem textos a partir dos temas e gêneros abordados”.

D6: “O Alfabeto; os Pronomes pessoais; a Linguagem formal e informal; Saudações etc. Utilizo o conceito a ser trabalhado com os alunos com textos curtos e recursos audiovisuais”.

D7: “Atualmente, no ensino remoto, organizo a maior parte das aulas de maneira síncrona e as realizo, em geral, via RNP. Nelas, costumo projetar as páginas do(s) material(ais) utilizado(s), o que me permite ministrar aulas expositivas e aplicar atividades de compreensão leitora, escrita e auditiva, vinculadas ou não ao material de apoio. Organizo debates sobre alguns temas, considerando o tempo de aula, e solicito aos alunos que participem pelo chat ou abrindo os microfones. Também costumo utilizar, em algumas aulas, vídeos curtos e/ou músicas encontrados no YouTube para ilustrar ou reforçar algum conteúdo trabalhado. As questões linguísticas são discutidas, então, de maneira contextualizada e após a apresentação de temas diversos nos quais a estrutura da língua se faz presente. Além disso, realizo alguns exercícios de cunho estrutural com os estudantes e, às vezes, solicito outros para que me entreguem como atividades assíncronas. Quando

estávamos no ensino presencial, pedia aos alunos que elaborassem pequenos diálogos em grupos para apresentarem à sala, a fim de exercitar a oralidade no idioma. Agora, no ensino remoto, tal tipo de atividade se tornou um pouco inviável devido a problemas de acesso de alguns dos estudantes".

D8: "Faço três tipos de planejamentos: semestral, mensal e semanal. Distribuo os conteúdos do Plano de Ensino (Ementa) ao longo de semestre, de acordo com as competências e habilidades esperadas pela disciplina. Os conteúdos são trabalhados de acordo com as quatro habilidades: produtiva oral, produtiva escrita, receptiva oral e receptiva escrita. Para isso, costumo utilizar vídeos temáticos e explicativos, leitura e discussão de textos, resolução e correção de exercícios gramaticais, atividades dinâmicas em grupos. A abordagem linguística está fundamentada nas perspectivas funcional e discursiva da língua/linguagem".

D9: "Tenho um cronograma de aulas pré-estabelecido, que está organizado de acordo com a ementa do curso. Esses conteúdos são orientados por aspectos linguísticos/gramaticais e temáticos. Ao longo das semanas, vou fazendo ajustes conforme o andamento das aulas, buscando contemplar conteúdos que se mostram mais pertinentes no momento ou eventos do campus".

D10: "Geralmente a organização das aulas parte da leitura e/ou atividade de compreensão auditiva do tema que será desenvolvido. Na sequência, são apresentadas questões culturais e depois linguísticas. Os alunos, sempre são estimulados à prática de leitura e conversação, de forma coletiva, individual e/ou em agrupamentos produtivos".

Fonte: do autor.

Ao analisar os dados, alguns pontos merecem ser frisados, uma vez que reforça a hipótese de que no EMI parece não haver interdisciplinaridade entre o ensino-aprendizagem da língua espanhola e as áreas técnicas. Essa constatação se fundamenta na ausência de conteúdos e/ou destaque a aspectos relativos à área técnica em suas narrativas, uma vez que quase não há aproximação com as áreas técnicas, nem com as terminologias e os gêneros discursivos especializados.

O ensino de espanhol no EMI, nos *campi* investigados, tem como característica o ensino-aprendizagem de língua para fins gerais. Apesar do número de docentes que afirmaram, na pergunta anterior, usarem materiais desenvolvidos por eles[72], na descrição não há qualquer indício de que esses materiais atendam às necessidades dos alunos e do contexto investigado, coerente com a divisão das turmas, que são mistas, mas incoerente com a proposta de ensino-aprendizagem integrado.

Dentre os pontos de destaque na narrativa docente, considero a orientação das aulas a partir de conteúdos gramaticais, conforme mencionam os participantes D1, D2, D3, D5 e

[72] Vide Gráfico 15, p. 122.

D9. O D1, por exemplo, salienta que inicia as "(...) aulas com alguma atividade para introduzir o tema ou o conteúdo gramatical/lexical, sem entrar diretamente no conteúdo", destacando ainda o uso de gêneros textuais, como o "curta-metragem com o qual trabalhei o léxico de descrição de pessoas, depois algumas sinopses de outros filmes e aproveitei para relembrar verbos no presente e ensinar a estrutura do verbo *'gustar'* e equivalentes" e o D9 orienta os conteúdos "por aspectos linguísticos/gramaticais e temáticos". A depender da forma de abordagem dos gêneros em sala de aula, seu uso pode aparecer como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

O D2 também considera a gramática como um dos pilares das aulas. Já o D3 e o D7 destacam as "Questões linguísticas contextualizadas em situações comunicativas" e "As questões linguísticas (...) discutidas, então, de maneira contextualizada e após a apresentação de temas diversos nos quais a estrutura da língua se faz presente". O D5, por sua vez, apresenta uma organização orientada à "estrutura sintática e semântica e o contexto de sua produção", tornando minimante o contexto de produção dos gêneros textuais como relevante no processo.

Os participantes D4 e D7 pontuam a organização de suas aulas com destaque a Pandemia de Covid-19. Assim, o D4 restringe o ensino remoto à resolução "de exercícios do livro e aulas síncronas opcionais para trabalhar a oralidade e vídeos". Já o D7 amplia essa restrição, evidenciando "aulas expositivas, (...) de compreensão leitora, escrita e auditiva, vinculadas ou não ao material de apoio. Organizo debates sobre alguns temas (...), e solicito aos alunos que participem pelo chat ou abrindo os microfones. (...), vídeos curtos e/ou músicas encontrados no YouTube para ilustrar ou reforçar algum conteúdo trabalhado". Além deles, o D6 apenas descreve alguns conteúdos, de forma nominal; o D8 pontua o foco nas habilidades comunicativas: "Os conteúdos são trabalhados de acordo com as quatro habilidades: produtiva oral, produtiva escrita, receptiva oral e receptiva escrita (...)". Também destacam o trabalho com as habilidades comunicativas os D4, D7 e D10, onde esse destaca, ainda, a abordagem linguística "fundamentada nas perspectivas funcional e discursiva da língua/linguagem".

A sexta pergunta questionou o docente sobre seu planejamento, pontuando, em especial, se sua prática partia das necessidades do aluno na busca pela aprendizagem da língua e de que forma isso acontecia. A intenção foi verificar se e como a análise de necessidades acontece. A seguir, apresento as respostas obtidas:

Quadro 23 – Ao iniciar o planejamento de suas aulas, você busca identificar quais as necessidades do aluno ao aprender a língua espanhola? De que forma?

D1: “No primeiro dia de aula, geralmente, como forma de conhecer os alunos, pergunto o motivo de eles terem se inscrito, para saber aqueles que gostam do idioma e querem mesmo aprendê-lo, os que já sabem um pouco, ou aqueles que só está fazendo porque os pais querem que aprendam. Faço isso de forma descontraída, por meio de conversa (e faço todos falarem), e assim planejo as aulas considerando se tenho que fazer algo bem atrativo ou nem tanto”.
D2: “Sim. Este levantamento é realizado ao início do curso, quando sempre pergunto aos alunos os motivos que os levaram a estudar a Língua Espanhola e de que forma gostam de aprender a língua”.
D3: “Especificamente no Instituto, cheguei já com planejamento realizado por outro professor, apesar disso, na primeira aula com os alunos fiz uma conversa questionando a motivação deles para aprenderem espanhol”.
D4: “Sim. Diagnóstico”.
D5: “Sim, nas primeiras aulas do curso sempre procuro discutir sobre o interesse dos alunos e seu contato com o espanhol. Conversamos sobre gostos musicais, de séries, filmes, livros que já leram”.
D6: “Nem sempre, procuro manter o foco no conhecimento básico e adequando os conteúdos ao curso técnico de cada turma”.
D7: “Sim. Procuro, antes, conhecer o contexto no qual a escola está inserida e os objetivos da disciplina no curso em que o aluno está matriculado, com vistas a perceber quais são/serão as reais necessidades de uso da língua aplicadas à área técnica e profissional de forma mais específica”.
D8: “Sempre! Não há como idealizar o aluno. O professor deve basear-se em dados, isto é, nos alunos que estão diante dele. É papel fundamental do professor (re)conhecer seus alunos, seus aspectos, suas características, suas dificuldades e facilidades. A partir daí, as aulas devem ser planejadas e executadas”.
D9: “Às vezes, aplico questionário inicial ou na primeira aula batemos um papo para saber se eles já estudaram espanhol antes, porque querem estudar a língua. Esse diagnóstico também é feito ao longo do curso, para saber se eles têm domínio dos temas, se têm interesse, qual enfoque pode ser dado”.
D10: “Sim. Nas primeiras aulas, por meio de dinâmicas questiono os motivos da aprendizagem do idioma”.

Fonte: do autor.

A análise direciona a basicamente dois tipos de respostas, dentre elas têm-se aqueles docentes que sim, sempre fazem uma análise de necessidades, conforme as afirmações do

D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8 e D10; e aqueles que às vezes a fazem, respostas do D6 e D9. Nessa divisão, alguns aspectos observados nas respostas merecem destaque.

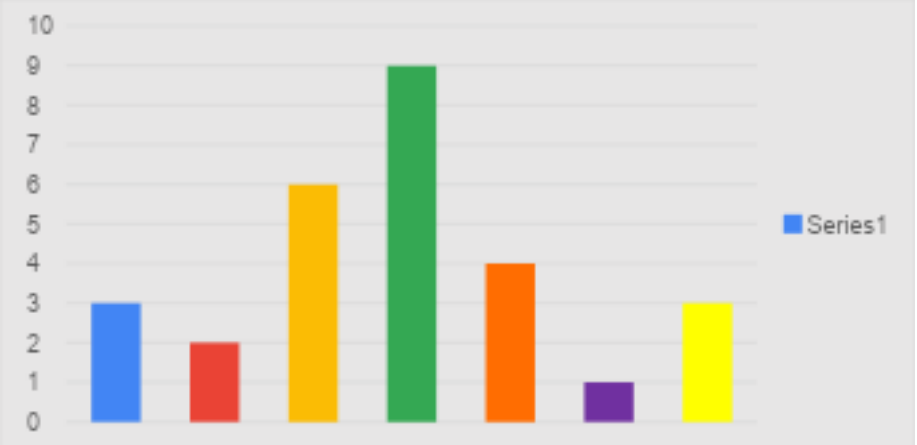
Entre as respostas positivas, a análise de necessidades é descrita pelos participantes desde um aspecto mais informal, como um bate papo descontraído que proporciona a coleta de informações necessárias para o atendimento às necessidades dos alunos, realizada no começo do ano letivo. Assim, o D1 coleta "No primeiro dia de aula, geralmente, como forma de conhecer os alunos, (...)". A ele, soma-se, por exemplo, o D2 que realiza esse levantamento no "início do curso"; o D3 que na primeira aula faz "(...) uma conversa questionando a motivação (...)"; o D5 que "nas primeiras aulas do curso sempre procuro discutir sobre o interesse dos alunos e seu contato com o espanhol"; e D10 "Nas primeiras aulas, por meio de dinâmicas questiono os motivos da aprendizagem". É interessante notar que há uma orientação, por parte dos docentes, ao planejamento e preparo das aulas com vistas à motivação do aluno, um aspecto que defendo central na realização da análise de necessidades.

Merece destaque as resposta que sintetiza a minha compreensão sobre a análise de necessidades, a descrição apresentada pela D7 que "Procuro, antes, conhecer o contexto no qual a escola está inserida e os objetivos da disciplina no curso em que o aluno está matriculado, com vistas a perceber quais são/serão as reais necessidades de uso da língua aplicadas à área técnica e profissional de forma mais específica" e o D8 para quem "(...) É papel fundamental do professor (re)conhecer seus alunos, seus aspectos, suas características, suas dificuldades e facilidades. A partir daí, as aulas devem ser planejadas e executadas". Apesar das respostas dadas, nenhum deles descreve como as aulas são planejadas.

Por outro lado, ao tratar do grupo de docentes que responderam às vezes, considero a resposta do D6, que procura "manter o foco no conhecimento básico e adequando os conteúdos ao curso técnico de cada turma", uma vez que apresenta indícios de um ensino-aprendizagem de LinFE.

Finalizada a análise dessa pergunta, passo à coleta de informações condizentes aos métodos e abordagens de ensino comuns na prática docente no EMI. Para isso, perguntei se dos métodos e abordagens existentes e de conhecimento do professor, qual(is) são utilizados em suas aulas.

Gráfico 16 – Dos métodos e abordagens a seguir, qual(is) você utiliza em suas aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado? (Se for o caso, assinale mais de uma opção).



Fonte: do autor.

O gráfico apresentado ilustra a variedade de métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas que utiliza o professor em sala de aula. Como os participantes tinham a possibilidade de optar por mais de uma alternativa, a presença da Abordagem Comunicativa se sobrepõe às demais, seguida da Abordagem Audiolingual e da Pedagogia Pós-Método. Apesar de se valerem em sua maioria dessas abordagens, três docentes pontuam utilizar também a Abordagem da Gramática e Tradução, abordagem de ensino tão rejeitada pelos alunos[73]. Esse número é seguido por aqueles que apontaram outros como resposta, a saber: Abordagem por Tarefas, Abordagem Sócio-intercultural e Abordagem Intercultural Crítica.

Como esta pesquisa está orientada desde uma perspectiva de ensino-aprendizagem de LinFE, a seguinte pergunta foi em complemento à anterior, com vistas a identificar na narrativa docente como se daria o desenvolvimento das aulas daqueles que optassem por essa orientação. Apenas um docente optou por ela, conforme o quadro:

Quadro 24 – Caso uma das opções assinaladas acima tenha sido Línguas para Fins Específicos, de que forma você desenvolve essa abordagem em sala de aula?

D8: “Procurando vincular o conteúdo ministrado a situações de uso direcionadas ao ambiente de trabalho especificamente”.

Fonte: do autor.

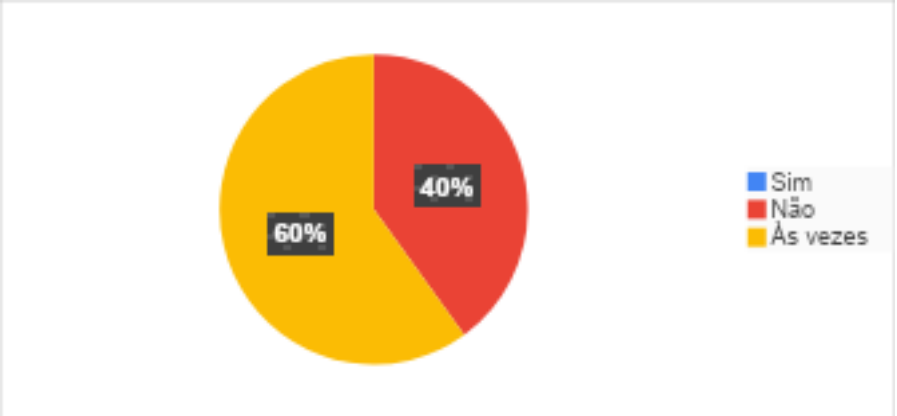
Assim, para o D8, as aulas desenvolvidas desde a Abordagem LinFE são planejadas tentando “vincular o conteúdo ministrado às situações de uso direcionadas ao ambiente de

[73] Vide quadros 15 e 16, p. 115.

trabalho". Esse docente parece orientar-se a um ensino que prepara o aluno para a atuação profissional.

Com vistas a obter aspectos voltados à interdisciplinaridade, a nona pergunta questionou se o participante estabelecia um ensino da língua espanhola que dialogasse com as disciplinas técnicas no EMI. O gráfico demonstra as respostas obtidas:

Gráfico 17 – Você propõe um ensino de língua espanhola interdisciplinar, dialogando com as disciplinas das áreas técnicas?



Fonte: do autor.

Observe que, embora tenha havido alguns aspectos que minimamente apontassem para um ensino-aprendizagem interdisciplinar, na prática 40% dos docentes disseram que não e 60% às vezes. Esses altos números chamam a atenção devido ao EMI ter como aspecto imprescindível às relações interdisciplinares. Os dados coletados seguem apontando uma dificuldade docente em compreender as características dessa modalidade de ensino, além de também corroborar a hipótese de que, as relações interdisciplinares no EMI estão distantes do ensino-aprendizagem da língua espanhola para fins específicos.

Em complemento à anterior, a pergunta seguinte solicitou ao respondente que, em caso de resposta sim ou às vezes quanto às relações interdisciplinares, descrevessem de que forma acontecem essas relações. O quadro a seguir diz respeito às afirmações dos 60% dos docentes que às vezes constroem essas relações:

Quadro 25 – Se sim ou às vezes, de que forma?

D4: "Trabalhando temas atuais e diversos".
D5: "Procuro fazer algumas relações de temas culturais, festas típicas, festivais, por exemplo, relacionados a eventos culturais espanhóis e latino-americanos".

D6: “Utilizo a linguagem técnica explorando contextos da área”.

D8: “Para isso, preciso estudar melhor a área de atuação técnica na qual os alunos estão se formando. Isso requer tempo e, para mim, esse tipo de Ensino é novo”.

D9: “Busco pensar em atividades que contemplem o universo laboral. Confesso que até tentei em outros momentos essa aproximação, mas não sei se fui bem-sucedida (desconheço a realidade laboral dessas áreas)”.

D10: “Trabalhando/apresentando textos/vocabulário sobre a área técnica de formação do aluno”.

Fonte: do autor.

De maneira geral, as respostas aqui demonstram um conceito de interdisciplinaridade mais geral, sem envolver necessariamente as áreas técnicas. Assim, para o D4, apenas trabalhar “temas atuais e diversos” atende ao conceito de interdisciplinaridade. Nessa linha, o D5 também compreende como “fazer algumas relações de temas culturais, festas típicas, festivais, por exemplo, relacionados a eventos culturais espanhóis e latino-americanos”.

Já o D6, D8, D9 e D10 descrevem as relações interdisciplinares entre a LE e as áreas técnicas. O D6 explora essas relações por meio da “linguagem técnica” da área. O D8 ressalta que necessita “estudar melhor a área de atuação técnica na qual os alunos estão se formando”, evidenciando isso como um ponto que dificulta a integração, já que “Isso requer tempo e, para mim, esse tipo de Ensino é novo”. O D9 busca “pensar em atividades que contemplem o universo laboral”, apesar de deixar claro que em alguns momentos parece ter estabelecido uma aproximação entre a LE e as disciplinas técnicas, mas por desconhecer “a realidade laboral dessas áreas” não saberia informar se, na prática, foi bem-sucedido. Enquanto isso, o D10 apresenta uma interessante resposta, uma vez que, para ele, as relações interdisciplinares acontecem “Trabalhando/apresentando textos/vocabulário sobre a área técnica de formação do aluno”. Apesar dessa afirmação, alguns pontos já discutidos anteriormente vão no caminho oposto à descrição do conceito solicitado ao docente.

A meu ver, em sua maioria, os docentes de LE concebem a interdisciplinaridade, descrevem-na, mas, na prática, essas relações estão longe de proporcionar uma orientação para fins específicos integrado à área de formação profissional.

Na pergunta seguinte, questionei os participantes sobre o uso de gêneros textuais/discursivos em sala de aula de LE.

Gráfico 18 – A sua prática como docente de espanhol contempla o uso de gêneros textuais/discursivos?

Fonte: do autor.

Como já esperado, 100% dos docentes fazem uso de diferentes gêneros textuais/discursivos em sua prática, embora isso não signifique um trabalho efetivo. Com isso, solicitei que descrevessem de que forma esses gêneros são abordados. A intenção foi verificar se há algum indício de uso de gêneros textuais/discursivos especializados nas narrativas docentes, já que até o momento foram poucos os apontamentos e orientações que tocaram o tema. O quadro a seguir traz os dados coletados:

Quadro 26 – Se sim, de que forma você trabalha com os gêneros?

D1: “Procuro trabalhar um gênero diferente em cada bimestre e os utilizo tanto para introduzir os temas e questões gramaticais e lexicais, como na parte prática de produção do gênero selecionado”.
D2: “Ao menos uma vez por bimestre, proponho aos alunos que elaborem um texto escrito em língua espanhola em diferentes gêneros discursivos”.
D4: “Explicação, aplicação e experimentação”.
D5: “Abordo diferentes gêneros textuais para leitura, compreensão e produção oral e escrita”.
D6: “Apresentando os diversos gêneros da linguagem”.
D7: “Inicialmente, a partir da leitura realizada, preferencialmente, por alguns alunos, a depender do gênero abordado. Logo, após esclarecimentos sobre novas palavras e/ou expressões empregadas no texto, costumo tratar do seu entendimento, de sua estrutura, características e objetivos. Ainda, conforme o desenvolvimento e a finalidade da apresentação de dado gênero em sala de aula, solicito aos alunos uma produção textual pautada no gênero discursivo explicitado”.
D8: “Considero sempre os gêneros emergentes na atualidade. Por exemplo, os alunos sempre gostam de memes. Há possibilidades interessantes de trabalho com a língua por meio desse gênero discursivo”.

D9: “Não trabalho teoricamente esses gêneros, no sentido de explicar sua estrutura. Busco contemplar uma variedade de gêneros e tentar desenvolver propostas práticas de produção”.
D10: “Com atividades de interpretação leitora/escrita e para atividades de expressão oral”.

Fonte: do autor.

Considerando o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o EMI, notei que as práticas com gêneros textuais/discursivos são bem amplas, contemplando aqueles docentes que: a) abordam, bimestralmente, o uso dos gêneros em sua prática; b) orientam-se, direta ou indiretamente, desde uma perspectiva de trabalho com os gêneros como Sequências Didáticas; e c) buscam utilizar os gêneros como pretexto para ensinar determinadas temáticas.

O D1 e D2 são exemplos de uso de “um gênero diferente em cada bimestre”. Além disso, o D1 também pode ser enquadrado dentre os que apresentam características do uso dos gêneros textuais/discursivos em sala de aula como pretexto para ensinar determinadas temáticas, já que o participante os utiliza para “introduzir os temas e questões gramaticais e lexicais”, apesar de apontar a “parte prática de produção do gênero selecionado”. O D2 também destaca a produção do gênero como forma de trabalhar a escrita, não apresentando nenhum elemento mais concreto que descrevesse outras habilidades desenvolvidas. O D5, D9 e D10 por sua vez, consideram o desenvolvimento de habilidades comunicativas, entretanto não se restringem apenas a produção escrita, focando também na “leitura, compreensão e produção oral” e buscando “desenvolver propostas práticas de produção”. Já o D6 segue a mesma lógica do D9, uma vez que se limitam à apresentação dos gêneros, não descrevendo de que forma esse trabalho é desenvolvido.

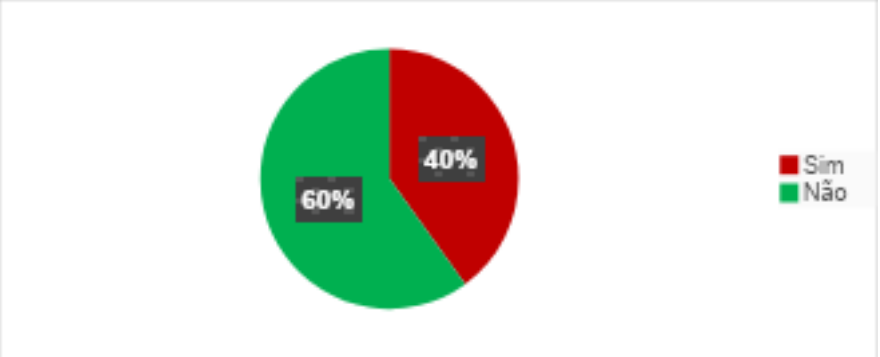
O segundo grupo são aqueles respondentes que definem, de maneira mais explicativa ou sintética, uma orientação direcionada à Sequências Didáticas. Tais observações podem ser encontradas nas respostas do D4, já que divide seu trabalho por etapas de “Explicação, aplicação e experimentação” e o D7, para quem,

> Inicialmente, a partir da leitura realizada, (...). (...) esclarecimentos sobre novas palavras e/ou expressões empregadas no texto, (...) tratar do seu entendimento, de sua estrutura, características e objetivos. (...) conforme o desenvolvimento e a finalidade da apresentação de dado gênero em sala de aula, solicito aos alunos uma produção textual pautada no gênero discursivo explicitado.

Como tratava-se de respostas abertas, o D3 optou por não responder à pergunta.

A fim de complementar o questionamento anterior, a décima terceira pergunta pediu que o respondente indicasse se em sua prática docente contemplava gêneros textuais/discursivos específicos das áreas técnicas dos alunos. Observe o gráfico:

Gráfico 19 – Alguma vez você inseriu em sua prática como docente de língua espanhola gêneros discursivos específicos das áreas técnicas?



Fonte: do autor.

Note que, apesar de não haver aparecido em nenhum momento qualquer referência aos textos especializados na pergunta anterior, quando questionado sobre o uso desses gêneros, 40% dos participantes alegaram que sim, fazem uso deles em sala de aula. A fim de complementar as respostas, na décima quarta pergunta pedi que fosse narrado, apenas em caso de resposta afirmativa, de que forma esse trabalho acontecia. Observe as respostas dadas:

Quadro 27 – Se sim, de que forma?

D1: "Trabalhei com Manual de instrução e Rótulos de embalagens de produtos alimentícios. Neste ano que trabalhei com esses gêneros, só havia um aluno de mecatrônica na turma e os demais eram de Agroindústria, então procurei dar mais ênfase a esses gêneros. Usei os gêneros em português e espanhol e fizemos atividades comparativas, além de usá-los para trabalhar diferentes estruturas sintáticas e vocabulário".
D5: "Abordamos, trabalhamos com a compreensão e produção de folders de campanhas, entrevistas profissionais e entrevistas ficcionais (personagens fictícios), podcats, etc. entrevistas de empregos, redação técnica, diálogos etc".
D6: "Já cheguei a apresentar textos acadêmicos, como artigos científicos, além de ter trabalhado com carta formal e currículo, por exemplo. Da mesma forma, trabalho, em alguns momentos, com atividades de compreensão auditiva que envolvem gêneros específicos, tais como entrevistas de emprego e reunião de negócios".

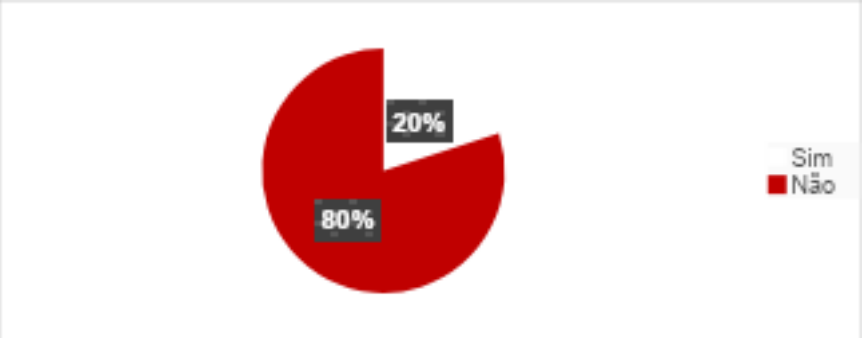
D7: “Currículo, vídeo currículo, diálogo em situação de entrevista de emprego, estudo de vocabulário vinculados ao contexto de trabalho (confesso que não sei se isso seria suficiente para considerar isso língua para fins específicos)”.

Fonte: do autor.

40% dos docentes afirmam, em algum momento de sua prática, terem feito uso de gêneros textuais/discursivos especializados, quando narrado, as tipologias textuais basicamente são as mesmas. O D1 utiliza “Manual de instrução e Rótulos de embalagens” focando gêneros menos especializados; já o D2, D6 e D7 trabalham com “folders de campanhas, entrevistas profissionais e entrevistas ficcionais (personagens fictícios), podcast, entrevistas de empregos, redação técnica, diálogos etc.”, “textos acadêmicos, como artigos científicos”, abordando um número maior de tipologias, com gêneros de diferentes níveis de especialização, e desenvolvendo diferentes habilidades, como a “compreensão e produção” de textos. É interessante observar que parece haver pouco conhecimento de gêneros mais especializados por parte dos professores, apontando para a necessidade de formação continuada..

Na sequência, busquei coletar dados sobre o uso de terminologias das áreas técnicas no ensino-aprendizagem de espanhol. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 20 – Alguma vez você abordou, em suas aulas de língua espanhola, terminologias específicas da área técnica?



Fonte: do autor.

Quando questionados especificamente sobre o uso das terminologias, 20% dos docentes asseguraram que sim, fazem uso delas em sua prática. Visto isso, a décima sexta pergunta pedia para que os docentes dissessem de que forma os termos eram abordados, a fim de coletar indícios de como eles compreendem as terminologias e de que forma as consideram em sala de aula no EMI.

Quadro 28 – Se sim, de que forma?

D7: “A partir da leitura, escuta e/ou observação de terminologias específicas da área técnica de Eventos/Turismo empregadas em textos apresentados”.
D10: “Por meio de textos para apresentação de vocabulário”.

Fonte: do autor.

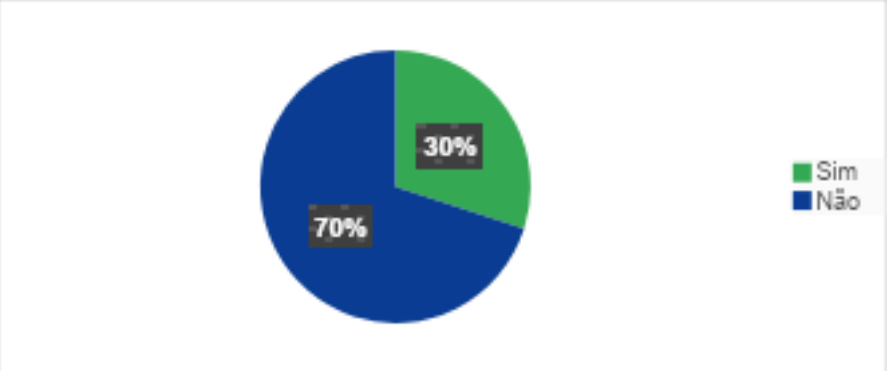
As resposta obtidas são muito generalistas, apenas descrevendo as habilidades desenvolvidas quando tais terminologias aparecem, como o D7 que trabalha “A partir da leitura, escuta e/ou observação de terminologias específicas da área técnica de Eventos”, evidenciando a leitura como primeira habilidade e incluindo a escuta e/ou observação. Já o D10 foca na leitura e direciona o trabalho com a terminologia “por meio de textos para a apresentação de vocabulário.

É interessante pontuar que, embora haja apenas dois docentes que descrevem o uso da terminologia em sala de aula, ambos destacam o trabalho com os termos desde a leitura como habilidade base, fato esse que caracteriza os estudos iniciais da área de ensino-aprendizagem de LinFE no Brasil. A partir dos resultados obtidos, parece que no Brasil, no recorte investigado, a terminologia não se realiza no gênero discursivo especializado, seu habitat natural, e quando se realiza aparece restrita ao ensino-aprendizagem de vocabulário.

O intuito foi afunilar os questionamentos, de forma a conseguir o maior número de respostas válidas para corroborar a hipótese de que, na prática, não há uma relação concreta, interdisciplinar entre o ensino-aprendizagem de espanhol e as áreas técnicas, distanciando-se, a certa medida, o ensino proporcionado das necessidades dos alunos.

Dito isso, a décima sétima pergunta pediu para que o docente respondesse se, em algum momento, havia proporcionado uma interdisciplinaridade entre o espanhol e às disciplinas das áreas técnicas utilizando os gêneros discursivos e as terminologias. Observe o gráfico:

Gráfico 21 – Em algum momento você propiciou ao aluno um ensino-aprendizagem estabelecendo uma interdisciplinaridade entre a língua espanhola e as disciplinas da área técnica, utilizando para isso gêneros discursivos e terminologias?



Fonte: do autor.

A relevância no número de respostas negativa, 70% dos docentes, destaca a necessidade de formação continuada, quer seja na compreensão de interdisciplinaridade ou de aspectos pontuais voltados à área de ensino-aprendizagem LinFE articulada às terminologias prototípicas das mais diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, 30% dos docentes consideraram já ter feito essa articulação, embora apenas tenham repetido basicamente as mesmas respostas quanto ao uso dos gêneros em sala de aula. Essa constatação pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 29 – Se sim, de que forma?

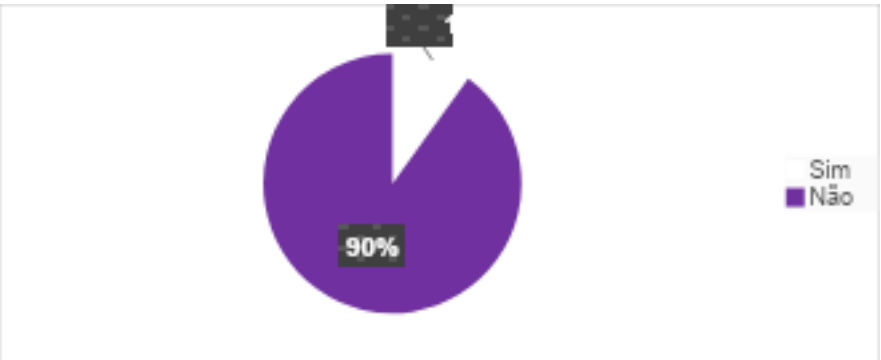
D1: “Gêneros discursivos, sim, como nos casos dos Rótulos e dos Manuais de Instrução, mas muito pouco”.
D5: “Talvez tenha trabalhado, mas não de forma consciente e com intenção. O trabalho com gêneros textuais escritos, tais como a escrita de um e-mail, preenchimento de fichas e confecção de folders podem proporcionar o aprendizado de termos relacionados à área técnica”.
D10: “Por meio da apresentação e atividades de interpretação de textos, sejam orais ou escritos”.

Fonte: do autor.

As respostas dadas pelo D1, D5 e D10 apenas citam os gêneros já mencionados, sem nenhuma orientação que direcionasse a aspectos voltados ao uso dos gêneros textuais/discursivos especializados em sala de aula.

Por fim, perguntei ao participante se conhecia a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Como esperado e já constatado anteriormente nesta análise, a Terminologia, bem como as outras áreas dos estudos do léxico, ainda não fazem parte da formação docente inicial e continuada. Assim:

Gráfico 22 – Você conhece a Teoria Comunicativa da Terminologia?



Fonte: do autor.

Apenas 10% dos docentes, ou seja, um docente alega conhecer a TCT, embora não tenha havido nenhuma alusão direta a ela em nenhuma das respostas anteriores. Como complemento à questão anterior, solicitei um breve comentário sobre a teoria. Observe a resposta:

Quadro 30– Se sim, comente sobre ela.

D4: “A comunicação aplicada”.

Fonte: do autor.

A meu ver, ficou constatado que o D4 não conhece a disciplina teórica, uma vez que, para ele, trata-se da “comunicação aplicada”. Embora o docente não esteja totalmente equivocado, a afirmação é muito ampla, não explorando de forma mínima nenhuma orientação teórico-metodológica da TCT.

Finalizada a análise das questões relacionadas aos docentes de língua espanhola, passarei aos dados coletados junto aos docentes das áreas técnicas dos cursos envolvidos na primeira etapa de aplicação desta pesquisa.

5.3 Análise do questionário aplicado aos professores da área técnica

A última parte da análise diz respeito aos dados obtidos após a aplicação do questionário com os docentes das áreas técnicas. Com o objetivo de mapear a relevância da língua espanhola para as áreas investigadas, as perguntas tinham a intenção de coletar informações sobre a formação profissional e a atuação na Rede Federal, sobre a

compreensão dos docentes a respeito das particularidades do Ensino Médio Integrado (EMI) em que atuam e a relação com a língua espanhola e, por último, dados relacionados aos conceitos de interdisciplinaridade, uso de gêneros discursivos especializados em sala de aula e da terminologia da área de domínio.

Esta análise contou com as respostas coletadas a partir da aplicação do questionário com os docentes que atuavam nos cursos técnicos em Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica e Mecatrônica. Considerei como critérios de escolha aqueles professores que ministravam aulas nos cursos integrados que haviam respondido a análise de necessidades.

À guisa de organização, a pesquisa está dividida em três blocos de perguntas:

a) o primeiro bloco do questionário abordou aspectos mais gerais voltados à Formação Profissional e Atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já descritos na metodologia.
b) o segundo bloco questionou sobre o EMI, com o intuito de identificar qual a percepção dos docentes sobre essa modalidade de ensino;
c) o terceiro bloco contou com questões sobre a importância do ensino da Língua Espanhola para a área técnica em que atuam e sobre a integração entre elas.

Conforme já mencionado, o primeiro bloco de perguntas foi apresentado na metodologia deste trabalho[74]. Assim, passo à análise do segundo bloco de perguntas.

O primeiro questionamento foi sobre a concepção que os professores das áreas técnicas possuem em relação ao EMI. As respostas, de maneira geral, apresentaram definições coerentes por parte dos docentes, que concebem os objetivos dessa modalidade e consideram-na como uma proposta de formação integrada entre formação básica e técnica. Apesar disso, as respostas tomam duas orientações, uma mais simplista e que apresenta uma carência de aprofundamento sobre a modalidade de ensino, o que pode afetar, na prática, a realização de projetos interdisciplinares entre os componentes curriculares; e outra mais complexa, orientada aos aspectos mais críticos da formação integrada.

A seguir, transcrevo algumas respostas dos docentes a fim de ilustrar suas percepções:

Quadro 31 – Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que forma você entende essa modalidade de ensino?

[74] Vide p. 39.

D1: “Ensino que transcende a mera soma entre base propedêutica e técnica, algo conjunto que forme o sujeito para o mundo do trabalho”.

D2: “Visa formação integral do indivíduo em todas as suas peculiaridades”.

D3: “Acho muito importante para a formação dos alunos, oferecendo formação básica e profissionalizante ao mesmo tempo”.

D4: “Capacitar o estudante em desenvolver e aplicar soluções técnicas e/ou tecnológicas, dentro da sua área de atuação, com formação cidadã comprometida com os princípios éticos, ambientais e sustentáveis”.

D5: “É um meio de tentar formar uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza seus atores e sua capacidade de aprender por meio de um ensino de qualidade, assegurando direitos sociais e a possibilidade de entrar no mundo do trabalho com uma bagagem crítica”.

D6: “A concepção do Ensino Médio Integrado é muito interessante, dando a opção para que alunos desse nível de ensino atuem profissionalmente ao concluírem o curso. Porém, por uma conjuntura muito maior, com aspectos políticos, sociais e econômicos que escapam da alçada da Rede Federal de Ensino, muitos dos jovens acabam por ingressar nessa modalidade atraídos apenas por um ensino médio gratuito de excelência, e não por um aprendizado profissional. Deixo bem claro aqui que isso não é uma crítica as decisões individuais dos estudantes, mas sim de uma política nacional de educação”.

D7: “Revolucionário, mas não compreendido ainda por todos os envolvidos”.

D8: “É um ensino que ocorre de forma integral, mas ainda não é integrada, como deveria”.

D9: “Entendo como um ensino integrador no próprio sentido da palavra, onde os alunos têm sua formação baseada nos conhecimentos da base comum e da parte técnica para formação como um todo e direcionada tanto ao trabalho, como para a continuidade na formação universitária”.

D10: “Em resumo, entendo que as disciplinas da área básica e da área técnica deveriam juntas trabalhar sobre determinados conteúdos. Ex.: ensinar a matemática utilizando casos/problemas específicos de alimentos. O que eu vejo, no primeiro momento, sendo mais aplicável quando trabalhamos na forma de projetos. Mas confesso que minha visão sobre o assunto é bem limitada...e não vejo o Instituto se esforçando no sentido de tornar mais claro e objetiva essa integração a qual nossos cursos pretende. No momento, vejo o ensino técnico totalmente desconectado da área básica e acredito q essa seja a visão dos próprios alunos.
E muitas vezes esses alunos acabam deixando de lado a parte técnica...e, não os culpo, se nem nós professores enxergamos tal integração”.

Fonte: do autor.

De maneira geral, vemos essas definições mais simplistas no D2, D3 e D9, exemplos caracterizados pela obviedade no conceito de formação integral. Enquanto isso, outros

docentes fizeram colocações mais amplas e articuladas aos questionamentos mais críticos sobre o conceito de EMI. O D1, por exemplo, evidencia essa modalidade de ensino como uma possibilidade de formação para o mundo do trabalho que transcende os conhecimentos da base comum e técnica. Já o D4 destaca uma "formação cidadã comprometida com os princípios éticos, ambientais e sustentáveis", articulando com temas transversais característicos nessa etapa escolar. O D5, por sua vez, destaca uma formação que "reconhece a diversidade (...), assegurando direitos sociais e a possibilidade de entrar no mundo do trabalho com uma bagagem crítica".

Em face dos dados, três pontos me chamaram a atenção e são relevantes para compreender as dificuldades encontradas no EMI por parte dos professores da área técnica. Tais críticas perpassam diversas respostas, as quais optei por não colocar aqui visto a extensão do corpus analisado.

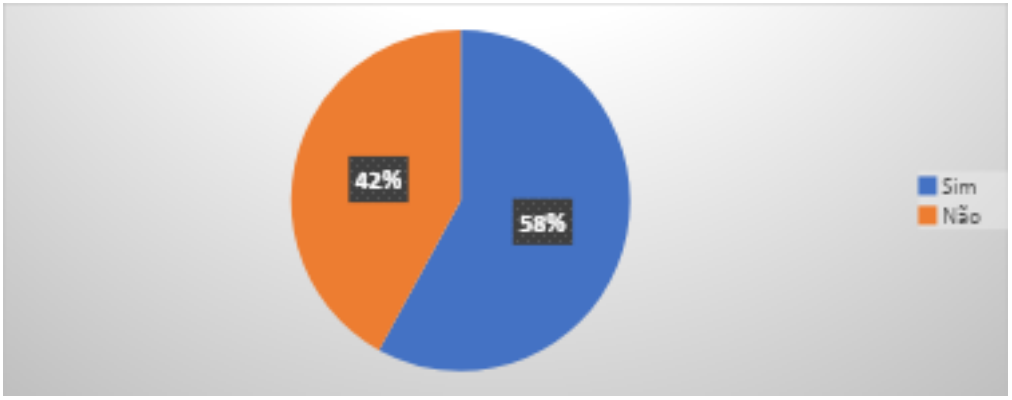
O primeiro ponto é a crítica feita pelo D6. Para ele, os "jovens acabam por ingressar nessa modalidade atraídos apenas por um ensino médio gratuito de excelência, e não por um aprendizado profissional". Considero essa crítica pertinente, uma vez que essas respostas apareceram na análise de necessidades realizadas com os alunos.

O segundo ponto são as respostas dadas pelos D7 e D8, respectivamente. Para aquele, o EMI é um ensino revolucionário, entretanto pouco compreendido. Essas observações também ficam evidentes quando cruzamos com as respostas obtidas na análise de necessidades com os alunos e os professores de espanhol. Para o D8, é um ensino que acontece de forma integral, mas não integrada, interdisciplinar.

O terceiro ponto é a resposta dada pelo D10. Nela, o foco está posto em um trabalho realizado por projetos, destacando uma relação multidisciplinar, na qual haveria um tema comum desenvolvido por diferentes disciplinas. Isso posto, o docente evidencia uma visão restrita sobre o assunto e a dificuldade de ações práticas com vistas à efetiva integração: "No momento, vejo o ensino técnico totalmente desconectado da área básica e acredito que essa seja a visão dos próprios alunos". Como já verificado, essa afirmação se concretiza quando 31% dos alunos não observam essa integração durante as aulas de espanhol e 48% dos alunos percebem uma relação, mas não sabem dizer qual.

A segunda pergunta tinha a intenção de verificar qual a percepção do docente quanto a contribuição da sua formação inicial para a atuação no EMI. A análise permitiu observar que houve uma divisão bastante equilibrada por parte dos respondentes.

Gráfico 23 – Percepção docente quanto a contribuição da sua formação inicial para a atuação no Ensino Médio Integrado



Fonte: do autor.

Dos 48 participantes da pesquisa, 20 deles consideram não ter obtido formação inicial adequada para atuarem nessa modalidade de ensino, enquanto 28 afirmam terem obtido essa formação. Assim, aqueles que responderam afirmativamente, justificavam suas respostas alegando terem a formação técnica necessária, conteudista, relacionada à área de atuação profissional. O quadro a seguir contém algumas das respostas mais significativas para a análise:

Quadro 32 – Sua formação acadêmica o habilitou para atuar nessa modalidade de ensino? De que forma?

D1: “Acredito que a prática do dia a dia nos trouxe habilidades para atuar nessa modalidade”.
D2: “Sim, minhas disciplinas são da Área da minha formação de graduação”.
D3: “O meu bacharelado me habilitou apenas com as disciplinas técnicas para atuar nessa modalidade de ensino, porém a formação não foi adequada para questões específica da atividade docente. Eu ingressei na Rede Federal apenas com o bacharelado e depois de alguns anos senti a necessidade de buscar uma formação na área de educação para aperfeiçoar meu trabalho docente”.
D4: “Após a formação em Engenharia Agronômica, tive vasta atuação tanto na parte de produção de alimentos, como no processamento deles. E fazendo parte do corpo docente, foi realizado a formação pedagógica (como solicitado no IF), para possibilitar melhor atuação nas técnicas pedagógicas”.
D5: “Minha formação é de bacharel, não tive nenhuma formação na área de educação”.

D6: “Não. Pois a minha graduação foi na modalidade bacharelado, assim, não temos as formações pedagógicas”.

D7: “Habilitou devido a prática laboratorial durante minha graduação, mestrado e doutorado, sendo que muitos dos equipamentos que utilizei durante minha formação são os mesmos que ensino aos alunos a utilizarem (máquinas de usinagem, microscópio, politriz, software CAD etc.)”.

D8: “Acredito que não, na maior parte. Nunca tive aulas na área pedagógica. Contudo, com o passar dos anos, vamos aprendendo alguns macetes com os colegas do núcleo comum”.

D9: “Quanto a questão pedagógica não, mas quanto a questão técnica sim”.

D10: “Sim, o fato de eu ser engenheiro mecânico faz com que minha formação seja totalmente pertinente aos componentes da parte técnica do integrado”.

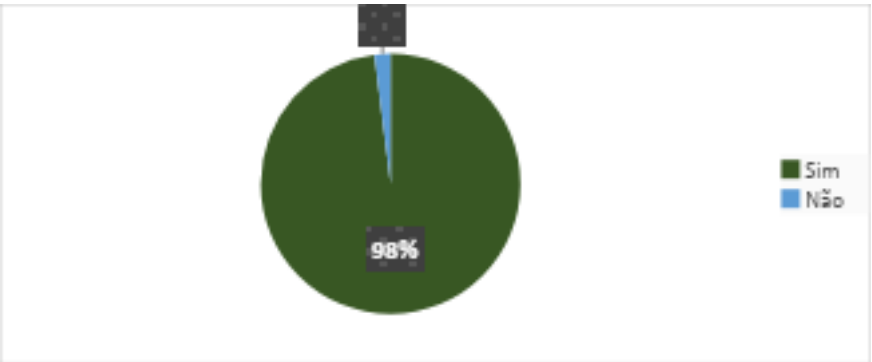
Fonte: do autor.

Observe que aqueles que responderam afirmativamente, conforme D2, D3, D4, D7 e D10, consideram as competências e habilidades próprias de sua área de formação para a prática em sala de aula. Para eles, “(...) minhas disciplinas são da área da minha formação”, “O meu bacharelado me habilitou apenas com as disciplinas técnicas (..)”, “(...) muitos dos equipamentos que utilizei durante minha formação são os mesmos que ensino aos alunos a utilizarem”. Essas colocações evidenciam uma interpretação equivocada da pergunta, uma vez que os docentes relacionam sua formação inicial com a área de atuação no curso técnico integrado, sem fazer relação ao EMI e suas particularidades, conforme a resposta do D10: “o fato de eu ser engenheiro mecânico faz com que minha formação seja totalmente pertinente aos componentes da parte técnica do integrado”.

Finalizado esse bloco, passo a analisar o terceiro bloco de perguntas, com o qual busquei identificar a importância da Língua Espanhola para os docentes das áreas técnicas investigadas neste trabalho, vestígios e possibilidades de integração entre as disciplinas das áreas técnicas e a Língua Espanhola e aspectos relacionados à interdisciplinaridade, gênero textual/discursivo e terminologia.

A primeira pergunta questionava sobre a importância da oferta de Língua Espanhola para o curso técnico em que atuam. A intenção era obter um dado quantitativo sobre a relevância da língua para a área. Assim, 98% dos docentes consideram importante o ensino do espanhol, enquanto apenas um deles, 2%, não o considera. O gráfico a seguir ilustra esse dado:

Gráfico 24 – Você considera ser importante a oferta da língua espanhola para o curso técnico em que atua?



Fonte: do autor.

Apesar de haver apenas um docente que não considera relevante a oferta da língua, minha hipótese inicial era de que 100% responderiam afirmativamente, em especial pelas aproximações territoriais do Brasil com países hispanofalantes, bem como a posição de destaque ocupada por essa língua quanto ao número de falantes no mundo.

A seguinte pergunta, em complemento à anterior, pedia para que os docentes, caso considerassem a língua espanhola relevante para o contexto de formação técnica, justificassem o porquê de tais respostas. Destarte, as respostas a seguir evidenciam as opiniões dos docentes quanto ao espanhol:

Quadro 33 – Se sim, por quê?

D1: “O espanhol é fundamental na área de hospitalidade e lazer, pois é muito comum o contato com turistas estrangeiros”.
D2: “Capacitar o profissional a atuar em um mercado global”.
D3: “Ainda que a maioria dos materiais sejam em inglês, há também livros e datasheets importantes que também possuem tradução em espanhol. Por ser uma língua "mais próxima" do Português, pode ser que alguns alunos prefiram esses materiais”.
D4: “A área de Lazer envolve relações com público variado. O turismo latino-americano é forte, portanto, o espanhol é muito relevante para a formação de um técnico em Lazer”.
D5: “A área de Hospitalidade, Turismo e Lazer exige competências, habilidades e domínio de outras idiomas, sendo que a matriz curricular de curso ministrados na Espanha e em Portugal, são compostas por outros idiomas (em geral 4). E no caso da graduação, o aluno recebe dupla titulação em Turismo e Tradutor-Intérprete”.
D6: “Embora a linguagem técnica científica adotada no contexto mundial seja o inglês, acredito que a língua espanhola seja igualmente importante no ponto de vista de integração

entre os países da américa latina. Dessa maneira acredito que a divulgação e integração com países com língua espanhola nativa poderá fortalecer os laços técnicos científicos destes países".

D7: "Porque na pós-colheita, grandes pesquisas estão na Língua Espanhola".

D8: "Porque a língua espanhola é uma das línguas mais faladas do mundo e existem muitos treinamentos, manuais e tutoriais escritos na língua espanhola".

D9: "Muitos assuntos dentro da área de alimentos possuí vídeos, sites demonstrando o processo tecnológico em língua espanhola e muitas vezes não temos materiais tão bons em português".

D10: "Por conta do processo de integração do Brasil com seus vizinhos na América do Sul. O Brasil participa do Mercosul e tem acordos com vários outros países fora do bloco econômico Mercosul. Além disso, muitas indústrias têm como mercado consumidor não apenas o nacional e sim países da América do Sul e como técnico terão que trabalhar em indústrias com essa área de atuação".

Fonte: do autor.

As respostas foram bastante variadas, mas seguiram ideias centrais quanto à relação da língua, em especial, com o mercado de trabalho e o mundo globalizado. Isso indica que um número relativo de docentes considera a língua espanhola necessária para a área técnica em que atua, conforme as respostas do D1, D2, D4, D5, D7 e D9. Esses docentes destacam a área de Lazer e "o contato com turistas estrangeiros", como prática comum na atuação profissional, considerando o contexto de integração latino-americana. Além disso, destacam o papel preponderante para o desenvolvimento do "turismo latino-americano". A área de alimentos também aparece em destaque nas respostas, uma vez que o D7 pontua importantes pesquisas em espanhol para área e o D9 considera o fato de que "Muitos assuntos dentro da área de alimentos possuem vídeos, sites demonstrando o processo tecnológico em língua espanhola".

É importante destacar também que, das respostas obtidas, nota-se uma relação mais consciente e visível, por parte dos respondentes, da importância da língua espanhola para as áreas de Agroindústria, Alimentos, Eventos e Lazer. Todas elas aparecem citadas nas respostas analisadas. Essa mesma aproximação não acontece nas áreas de Mecânica e Mecatrônica.

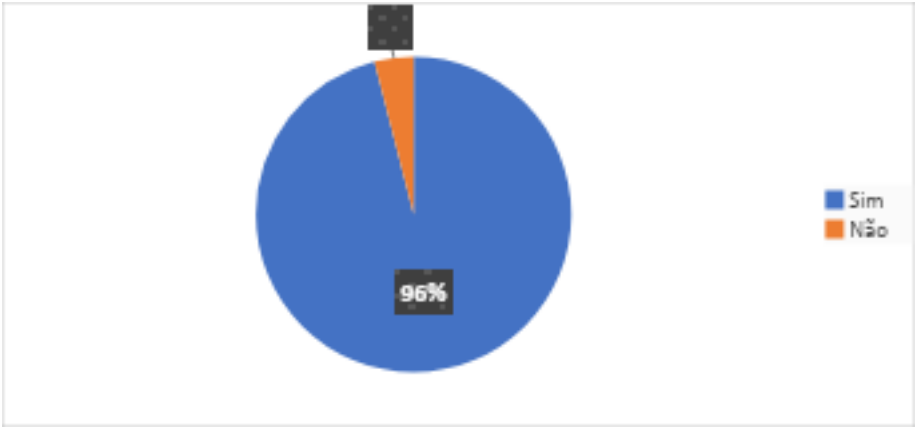
Outro ponto que merece destaque é a aproximação entre a língua estrangeira e a língua materna, que nas palavras do D3 é "uma língua 'mais próxima' do Português", o que pode contribuir com a formação técnica dos alunos e facilitar a aprendizagem da língua, em especial em contextos técnicos-profissionais. Além disso, a localização geográfica e a

relevância quantitativa de falantes de espanhol aparecem como justificativa para seu ensino, conforme a resposta do D4, D6, D8 e D10.

Uma das narrativas que merece destaque é a resposta do D6, para quem a língua inglesa é citada como "linguagem técnica científica adotada no contexto mundial". Apesar de atribuir ao espanhol uma posição secundária, o docente considera o prestígio da linguagem técnica para a formação profissional no contexto globalizado, orientando seu uso ao contexto da América Latina.

A terceira e a quarta pergunta do bloco três, complementares, visava identificar a compreensão que se tem, no contexto do EMI, do termo interdisciplinaridade. Minha intenção não foi verificar se há ou não interdisciplinaridade na prática docente, mas buscar a definição desse conceito que, em síntese, acaba sendo adotado como sinônimo para integração. Assim, o gráfico a seguir destaca a compreensão do conceito e, a partir dele, as respostas mais relevantes para este estudo:

Gráfico 25 – Você conhece o conceito de Interdisciplinaridade?



Fonte: do autor.

Observe que o gráfico evidencia a compreensão geral do conceito, embora 4% dos respondentes alegam desconhecer o significado do termo. Isso, a meu ver, mostra um dado bastante significativo, uma vez que desconhecer um termo tão comum e corriqueiro, constantemente trabalhado em reuniões de formação pedagógica, é incompreensível no EMI. Uma hipótese é que o respondente tenha controlado a resposta, de forma a não querer escrever uma definição para o termo por não a conhecer ou por não querer se expor. Do número de participantes que responderam negativamente, 2% deles definiram o conceito como: "Trazer o conhecimento de forma que seja visto em diferentes disciplinas (é o que

penso)” e “A relação que diferentes áreas de conhecimento tem com uma situação/problema”.

O quadro abaixo ilustra algumas das respostas escolhidas para a análise:

Quadro 34 – Com suas palavras, o que é interdisciplinaridade? (Caso não conheça o conceito, escrever DESCONHEÇO)

D1: “Uma forma de tratar um conhecimento sem fragmentá-lo por componentes curriculares”.
D2: “É a possibilidade de trabalhar diferentes conhecimentos fora das disciplinas tradicionais. Em uma mesma aula abordar lazer, sociologia e história por exemplo. A interpretação de todos os acontecimentos ocorre de forma multidisciplinar”.
D3: “É o diálogo harmônico e dialético entre as disciplinas e suas interseções”.
D4: “Integração”.
D5: “Integração entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento para um fim comum. É uma abordagem metodológica que integra conceitos, teorias e fórmulas na tentativa de compreender o objeto de estudo como um fenômeno sistêmico”.
D6: “É eu relacionar o conteúdo da minha disciplina com o conteúdo de outra disciplina, exemplo: informática relacionado a biologia. Daí eu daria uma aula de informática com algum conteúdo de biologia podendo ter a participação de um professor de biologia ou o professor de biologia daria aula com algum conteúdo de informática e o professor de informática poderia participar”.
D7: “Trata-se da inter-relação entre disciplinas, sem que nenhuma delas perca de vista suas matrizes e suas singularidades, visando ao enriquecimento de abordagens sobre determinados objetos ou problemáticas (em nível de complexidade)”.
D8: “Interdisciplinaridade consiste, em teoria, na provável interação entre diversas áreas do saber em nível Médio e Técnico, promovendo, quiçá, a troca de saberes úteis para os vários campos e áreas do saber”.
D9: “Interdisciplinaridade é conseguir gerar um trânsito entre as disciplinas de maneira que juntas, elas possam se entrelaçar e contribuir para formação do estudante de forma integrada”.
D10: “Além dos limites da disciplina...conhecimento que "atravessa" os limites da disciplina...”.

Fonte: do autor.

Após análise de todas as respostas, notei que havia uma aproximação entre as definições dos docentes e classifiquei-as em três grupos: a) aquelas definições mais

simplistas e gerais sobre a interdisciplinaridade; b) aquelas definições mais amplas, com exemplos que ilustram a práxis interdisciplinar; e, por fim, c) aquelas definições em que há equívocos conceituais.

Quanto ao primeiro grupo de respostas, aquelas obtidas pelo D1, D3 e D4, há uma tendência a respostas mais contidas, diretas, um encurtamento descritivo para que não sejam cometidos equívocos conceituais. Assim, a interdisciplinaridade no contexto do EMI é "uma forma de tratar um conhecimento sem fragmentá-lo", desconstruindo a lógica cartesiana de ensino, em um "diálogo harmônico e dialético entre as disciplinas e suas interseções", possibilitando "integração" entre elas.

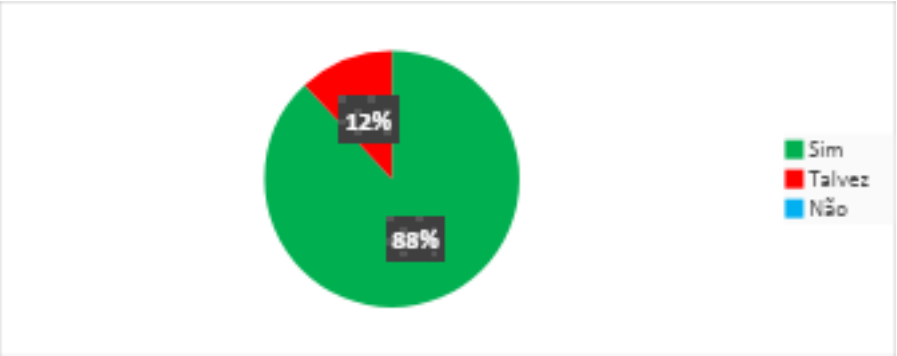
Ao olhar para aquelas respostas que considerei mais amplas, a interdisciplinaridade é descrita de maneira conceitual, conforme consideram o D5, D7, D8 e D9. O D5, D7e D9 destacam o conceito como a "inter-relação entre as disciplinas, sem que nenhuma delas perca de vista suas matrizes e suas singularidades", capazes de "se entrelaçar e contribuir para formação do estudante", compreendendo "o objeto de estudo como um fenômeno sistêmico". Já o D8 traz uma definição carregada de incertezas, uma vez que para ele o conceito se apresenta, em teoria, na "interação entre diversas áreas do saber em nível Médio e Técnico, promovendo, quiçá, a troca de saberes úteis para os vários campos e áreas do saber", além de quiçá promover a troca de saberes.

Além de ser mais conceitualizada, há respostas que se sustentam a partir de menções a exemplos de interdisciplinaridade. O D2 e D6 citam uma possibilidade de integração entre "lazer, sociologia e história, por exemplo" e "informática relacionado a biologia". Apesar disso, em ambos os casos há uma mistura conceitual quando os respondentes consideram que "a interpretação de todos os acontecimentos ocorre de forma multidisciplinar" e que a interdisciplinaridade seria dar "uma aula de informática com algum conteúdo de biologia podendo ter a participação de um professor de biologia", aspectos que situam a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como conceitos equivalentes e confusos para os respondentes. Essa característica me permitiu criar o terceiro grupo, aquelas respostas com confusões conceituais. Além do D2 e D6, o D10 também define o conceito de forma ainda confusa, aproximando-se da transdisciplinaridade quando descreve como o "conhecimento que 'atravessa' os limites da disciplina...".

A sexta e a sétima perguntas do questionário respondido pelos docentes buscavam identificar se o participante considerava ser capaz um ensino-aprendizagem interdisciplinar entre a área técnica e a base comum e, caso respondessem sim ou talvez, justificassem sua resposta. Definido o conceito pelo docente, a intenção foi verificar se os participantes

concebiam a efetivação do conceito na prática. O gráfico ilustra as respostas dos professores:

Gráfico 26 – Você acredita ser possível um ensino-aprendizagem interdisciplinar entre a área técnica e a base comum?



Fonte: do autor.

Os docentes compreendem as necessidades latentes do contexto em que atuam, confirmado nos 88% de respostas afirmativas à pergunta. Apesar disso, o número de participantes que responderam talvez mereceu atenção. Esse número é reflexo da dificuldade em efetivar a interdisciplinaridade dentro desse modelo cartesiano de ensino e de aprendizagem, acendendo um alerta já que as orientações integradoras são a base dessa modalidade. As respostas a seguir são alguns exemplos das justificativas dos docentes:

Quadro 35 – Se sim ou talvez, de que forma?

D1: “Ações coletivas, projetos conjuntos. Tivemos no campus um projeto integrador chamado jovem cientista. Os alunos transformavam os conhecimentos de disciplinas da base em jogos. Os professores da base e os da parte técnica orientaram tal atividade”.
D2: “A partir da reformulação do currículo integrado e a promoção da interdisciplinaridade”.
D3: “Com projetos de ensino, extensão e pesquisa; e com a atuação conjunta do planejamento dos professores em ações em sala de aula”.
D4: “Na minha área em específico para o curso de agroindústria dá pra juntar bastante coisa, aliás as Químicas da base e da parte técnica já são lecionadas como uma só”.
D5: “Primeiramente a construção deve ser a partir do currículo com temas transversais. Outra forma é a partir de projetos de extensão com os alunos”.
D6: “Por exemplo associar conteúdos da disciplina de física com atividades práticas em resistência dos materiais, ou de química com caracterização de materiais, entre outros”.

D7: “O universo da mecânica é muito amplo, permitindo correlacionar com diversos temas:
1) Física - ao tratar de esforços mecânicos, transmissão e deformações
2) Química - alterações microestruturais e químicas nos tratamentos térmicos ou operações com alta temperatura
3) Matemática/geometria - conceitos de Desenho Técnico Mecânico, inclusive a utilização de instrumentos como compasso e transferidor.
4) Biologia - questões ambientais envolvendo normas técnicas e impactos dos processos de fabricação”.

D8: “Disciplinas de mecânica e física, por exemplo. Outra possibilidade é usar catálogos de peças/componentes de empresas estrangeiras, levando aos alunos termos técnicos em outros idiomas etc.”.

D9: “Na própria "matéria" em que ministro SST Saúde e Segurança no Trabalho isso já ocorre onde um prof. na área de Mecânica entra com conteúdos de Segurança e outro da Biologia faz seus pareceres na área de Saúde e Higiene”.

D10: “Por exemplo no caso de línguas, manuais de máquinas importadas, artigos científicos e outras literaturas que devem ser consultadas por profissionais da área”.

Fonte: do autor.

Durante a análise dos dados, busquei respostas que evidenciassem, de maneira geral, os pontos considerados pelos docentes mais relevantes quanto à prática interdisciplinar. Assim, a narrativa se constrói com exemplos de práticas interdisciplinares. Dessa forma, algumas considerações são necessárias, as quais passo a descrever.

Alguns respondentes, como o D1, D2, D3 e D5, destacam aspectos fundamentais para que se alcance uma prática interdisciplinar no EMI. Para o D1 são necessárias “ações coletivas, projetos conjuntos” para que se alcance um ensino integrado. O D2 defende a necessidade de “reformulação do currículo integrado e a promoção da interdisciplinaridade”. Destaque para o fato de que os currículos do EMI do IFSP passaram por constantes alterações para adequar-se ao Currículo de Referência. O D3 pontua o desenvolvimento de “projetos de ensino, extensão e pesquisa; e com a atuação conjunta do planejamento dos professores” como um caminho efetivo e o D5 se orienta por uma construção do currículo integrado a partir de “temas transversais”.

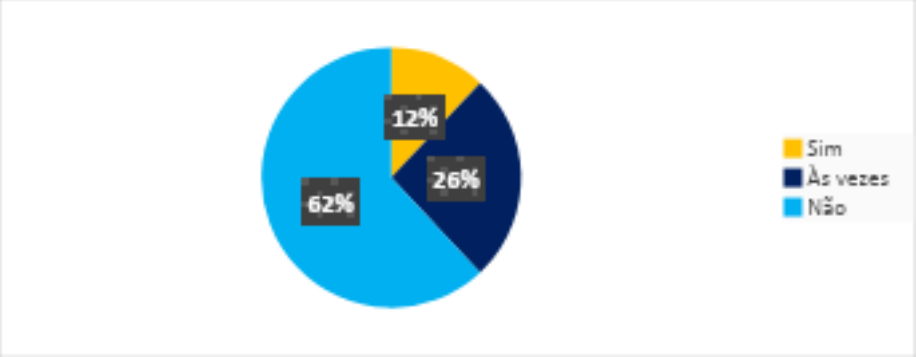
Quanto aos exemplos de práticas interdisciplinares, o D1, D4, D6, D7 e D9 descrevem algumas relações que experienciaram. O D1 cita o projeto integrador “Jovem Cientista”, que possibilitou a transformação dos “conhecimentos de disciplinas da base em jogos”, orientados pelos docentes da base comum e da técnica. Já o D4 destaca as disciplinas de “Químicas da base e da parte técnica já são lecionadas como uma só”, definindo a prática

interdisciplinar como a ação de "juntar bastante coisa". Na resposta do D6 o verbo que se relaciona ao conceito é o de *"associar conteúdos"*, como *"da disciplina de física com atividades práticas em resistência dos materiais, ou de química com caracterização de materiais"*. Já o D7 e D9 descrevem algumas possibilidades, como correlacionar mecânica com física, química, matemática e biologia, entretanto sempre com disciplinas de áreas correlatas.

Por último, destaco o D8 e D10. Para mim, as respostas dadas por eles trazem dados significativos para esta pesquisa. O D8 considera o uso de "catálogos de peças/componentes de empresas estrangeiras, levando aos alunos termos técnicos em outros idiomas etc.", destacando a relevância da terminologia em língua estrangeira para a formação técnica como possibilidade interdisciplinar. Já o D10 define como exemplo o ensino de língua estrangeira por meio de "manuais de máquinas importadas, artigos científicos e outras literaturas que devem ser consultadas por profissionais da área". Para ambos, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira são exemplos de práticas interdisciplinares entre base comum e técnica, uma vez que possibilita ao aluno a formação para comunicar-se em contextos técnicos específicos. Isso posto, parto do pressuposto de que, possivelmente, tenha havido alguma atividade prática recente entre as disciplinas técnicas ministradas pelos respondentes e uma língua estrangeira, uma vez que essa orientação não apareceu em mais respostas.

Após verificar se havia interdisciplinaridade entre a base comum e a área técnica, busquei inquirir sobre as experiências desses docentes quanto às atividades interdisciplinares com a língua espanhola. Para isso, as perguntas oito e nove, também complementares, intencionou verificar a existência de interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas que os docentes ministram e o espanhol e, caso o docente respondesse sim ou às vezes, justificasse sua resposta. O gráfico a seguir traz os dados obtidos:

Gráfico 27 – Há interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas que você ministra e a língua espanhola?



Fonte: do autor.

A dificuldade em propor uma prática interdisciplinar articulada com a língua espanhola é comum no universo investigado. Apenas 12% dos docentes afirmaram haver essa integração e 26% responderam que às vezes há. Ainda que, somados, a porcentagem fica muito abaixo dos 62% que responderam negativamente. Esse dado é mais um fator de relevância desta pesquisa para o ensino-aprendizagem de língua espanhola no EMI.

A esse gráfico acrescento algumas das respostas que considerei mais pertinentes quanto a justificativa dos docentes. A ideia foi verificar como, na prática, essa interdisciplinaridade acontece, caso o docente tenha respondido sim ou às vezes. As respostas a seguir ilustram a visão dos docentes técnicos sobre suas experiências:

Quadro 36 – Se sim ou às vezes, de que forma a interdisciplinaridade acontece?

D1: “Eventual leitura de manual de equipamento em espanhol”.
D2: “Leituras e atividades”.
D3: “Alguns textos e sites importantes da área estão em espanhol”.
D4: “Já foi usado no campus na formulação dos rótulos dos alimentos criados pelos alunos”.
D5: “Quando aparecem termos em espanhol nos textos e quando a bibliografia de determinado conteúdo apresenta um livro ou revista ou site em espanhol”.
D6: “Intercambiando informação com publicações ibero-americanas”.
D7: “Alguns termos referidos nos materiais estudados são oriundos da língua espanhola”.
D8: “Como dito anteriormente, às vezes as especificações técnicas de determinados componentes (catálogos de fabricantes) estão disponíveis apenas em outras línguas: italiano, espanhol, inglês etc. O conhecimento da língua espanhola pode ajudar em algumas situações”.
D9: “Em especificações de alguns equipamentos de Fabricação”.
D10: “Em projeto integrador orientamos os alunos a fazerem suas buscas referenciais nas mais várias bases de dados e nas línguas inglesa e espanhola”.

Fonte: do autor.

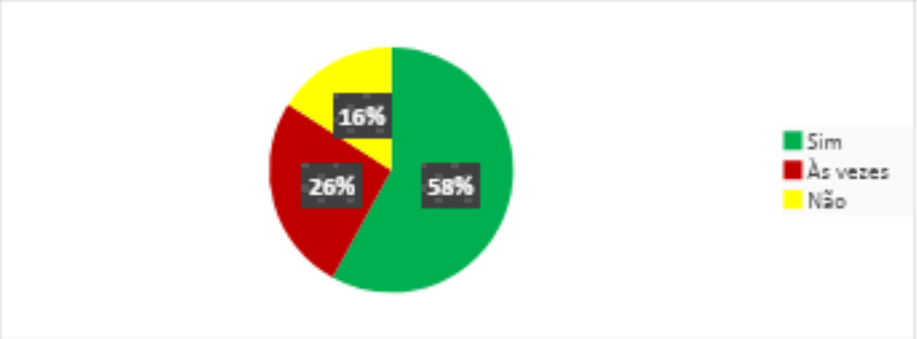
É interessante notar que, quando inquiridos sobre a forma que a interdisciplinaridade acontecia entre as disciplinas técnicas e a língua espanhola, as experiências dos docentes, em

sua maioria, são de atividades de leitura de textos na língua alvo. É mais curioso porque, apesar de haver 28% de respostas indicando afirmativamente ou como possibilidade esporádica, os docentes não conseguem dar repostas mais concretas de ações interdisciplinares. O D1, D2, D3, D5, D6, D8, D9 e D10 são respostas que orientam a interdisciplinaridade com a língua apenas com o desenvolvimento da leitura de textos, na perspectiva de *monoskills*. Essa orientação considera a "leitura de manual de equipamento em espanhol", principalmente "quando aparecem termos em espanhol nos textos", assim como a leitura de "publicações ibero-americanas", nas "especificações técnicas de determinados componentes (catálogos de fabricantes)" e nas "buscas referenciais nas mais várias bases de dados (...) em língua espanhola".

Apesar de não ter havido nenhuma indicação direta a respeito da terminologia das áreas técnicas, as respostas dos docentes indicaram essa possibilidade como uma prática interdisciplinar entre a língua espanhola e as disciplinas técnicas. Nessa perspectiva, o ensino da língua aparece orientado à formação do aluno para o uso da língua em contextos técnico-científicos. Dessa forma, o D5 considera uma relação interdisciplinar um ensino orientado ao uso de "termos em espanhol nos textos". Já o D7 pontua que "alguns termos referidos nos materiais estudados são oriundos da língua espanhola". Além disso, destaco a orientação ao uso de gênero textuais/discursivos especializados como possibilidade de práticas interdisciplinares, conforme as respostas do D1, D3, D4 e D8: "manual de equipamento", "textos e sites importantes da área", "formulação dos rótulos dos alimentos" e "catálogos de fabricantes".

A décima e a décima primeira perguntas, por sua vez, foram a respeito do uso de gêneros textuais/discursivos na prática docente. O objetivo foi verificar se, na prática, os docentes trabalham com gêneros e quais são os mais comuns em sua área técnica utilizados em sala de aula. O gráfico a seguir ilustra as informações:

Gráfico 28 – Em sua prática como docente, você faz uso de diferentes gêneros textuais/discursivos como, por exemplo, manual de orientação/instrução, folheto, seminário, artigo científico, resumo, resenha etc.?



Fonte: do autor.

Dos respondentes, 16% deles afirmam não utilizar gêneros textuais/discursivos em sala de aula. Pode-se inferir que esse número é reflexo da não compreensão do que são gêneros textuais e sua relevância para o contexto de formação educacional crítica. Defendo que, apesar da negativa dos docentes, na prática é impossível que eles não façam uso de gêneros textuais/discursivos, uma vez que toda atividade humana, ligada ao uso da linguagem, produz enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis que refletem as condições específicas de produção, o estilo da linguagem e a estrutura composicional (Bakhtin, 2016).

Apesar do número de docentes que afirmam não utilizar gêneros textuais, em sua maioria, 58% deles consideram essa prática como recurso didático em sua sala de aula, enquanto 26% afirmam usá-los às vezes. As respostas do quadro a seguir são exemplos de gêneros mais comuns dentro da percepção dos docentes:

Quadro 37 – Se você respondeu sim ou às vezes, quais são os mais comuns em sua área técnica que você utiliza em sala de aula?

D1: “Artigos, resumos, seminários”.
D2: “Artigos científicos, resenhas, infográficos”.
D3: “Roteiros e relatórios de atividades práticas. Eventualmente peço atividades que envolvam dissertações ou "contações de histórias" envolvendo o conteúdo da disciplina”.
D4: “Seminário, roteiro, artigo, resumo, resenha”.
D5: “Artigos científicos e vídeos de divulgação científica”.
D6: “Seminário, artigo, resumo, resenha, vídeos e textos”.
D7: “Seminário, roteiros de aulas práticas, resumo, (artigos científicos usei poucas vezes, mas tento fazer os alunos consultarem)”.

D8: “Manuais de orientação e normas técnicas”.

D9: “Cálculos, catálogos técnicos, manuais de equipamentos”.

D10: “Livros, vídeos do Youtube, rótulos de alimentos, sites de empresas, ANVISA, Embrapa, etc”.

Fonte: do autor.

Os gêneros textuais/discursivos citados pelos participantes são claros exemplos de como o texto especializado, ou seja, aqueles textos vistos como produto de um processo inerente de produção de um contexto específico de uso (Ciapuscio, 2003), são comuns em sala de aula por parte dos docentes técnicos. Assim, todos os gêneros orientam à prática didática por meio do texto especializado: artigos científicos, infográficos, relatório, roteiros, manuais de orientação, normas técnicas etc.

Como habitat natural das terminologias, o gênero discursivo especializado possibilita a orientação a um ensino-aprendizagem no qual a Terminologia figura como um terreno frutífero para a formação especializada. Com essa orientação, a décima segunda pergunta questionava sobre a relevância em aprender as terminologias da área técnico-profissionalizante para a atuação no mercado de trabalho, caso o aluno necessite usar a língua espanhola. As respostas refletem a compreensão que os docentes das áreas técnicas possuem quanto à terminologia das suas áreas.

Quadro 38 – Aprender terminologias (termos, vocabulário, palavras) da área técnico-profissionalizante ajudaria seu aluno a ter uma boa atuação no mercado de trabalho caso precisasse utilizar a língua espanhola? Por quê?

D1: “Sim, porque amplia as possibilidades de relacionamentos com técnicos sul-americanos”.

D2: “Sim. Alguns termos são utilizados apenas em determinado idioma”.

D3: “Sim, com um mercado cada vez mais competitivo, conhecimentos em diferentes línguas melhora a qualificação do profissional, ajudando seu enquadramento neste mercado”.

D4: “Sim, pois seria mais uma forma de integração”.

D5: “Sim, pois favorecerá a leitura e compreensão de vários textos com linguagem técnica em espanhol, textos científicos importantes para o estudo num dado momento”.

D6: “Amplia o conhecimento do aluno sobre normas e legislação de outros países latino-americanos”.

D7: “Com certeza. Como citei anteriormente, muito importante na leitura de manuais de equipamentos, roteiros de laboratório em livros estrangeiros, reuniões com possíveis compradores estrangeiros, muito comuns nas empresas”.

D8: “Sim, pois o colocaria a frente dos demais candidatos a uma mesma vaga de técnico, ajudando a interpretar manuais de equipamentos, material da internet e livros técnicos”.

D9: “Talvez. Hoje em dia, o idioma que "manda" na área mecânica é o inglês. Normalmente, quando o aluno estiver inserido numa indústria ou em laboratórios, será cobrado de possuir entendimento nesse idioma, até mesmo para a utilização de softwares”.

D10: “Sim, o mercado de trabalho e as empresas estão cada vez mais globalizados, e desta forma a intercambialidade é muito comum, e se faz necessário a aprendizagem da maior quantidade de línguas possível”.

Fonte: do autor.

Em relação à terminologia, a pretensão era identificar de que forma o docente técnico concebe o vocabulário específico de sua área para o ensino de uma língua estrangeira. As respostas evidenciaram a relevância da Terminologia, uma vez que os docentes destacaram a necessidade de uma comunicação em língua estrangeira que atenda ao contexto técnico da área de formação do aluno. O eixo central dos dados é sempre a formação em língua estrangeira para a atuação no mercado de trabalho, já que “amplia as possibilidades de relacionamentos com técnicos sul-americanos”, “melhora a qualificação do profissional” e colocaria o profissional “a frente dos demais candidatos a uma mesma vaga de técnico”, em especial diante um “mercado de trabalho e as empresas estão cada vez mais globalizados”, conforme vê-se no D1, D3, D8 e D10, respectivamente.

Além de uma formação profissional mais adequada ao mercado de trabalho, a narrativa dos docentes destaca a terminologia e os gêneros textuais especializados como pontos necessários para a aprendizagem direcionada ao uso da língua em contextos especializados. Assim, o D2 destaca que “alguns termos são utilizados apenas em determinado idioma”, considerando os empréstimos de uma língua a outra. O D5 pontua a “leitura e compreensão de vários textos com linguagem técnica em espanhol”, enquanto o D6 aponta o “conhecimento do aluno sobre normas e legislação de outros países latino-americanos” e o D7 considera a “leitura de manuais de equipamentos, roteiros de laboratório em livros estrangeiros, reuniões com possíveis compradores estrangeiros, muito comuns nas empresas”.

Duas respostas merecem atenção: o fato do respondente conceber o uso da terminologia como uma forma de integração entre a língua estrangeira e a área técnica, conforme afirma o D4, e o D9, para quem a língua estrangeira de veiculação da área técnica é o inglês, mas sem deixar de evidenciar a necessidade de uma formação direcionada ao uso da língua em contextos especializados, já que "quando o aluno estiver inserido numa indústria ou em laboratórios, será cobrado de possuir entendimento nesse idioma, até mesmo para a utilização de softwares".

Passo a análise da última pergunta da pesquisa. Aqui, busquei verificar se os participantes destacariam o uso da língua estrangeira em contextos específicos de suas áreas de formação e atuação. Para isso, perguntei o que eles consideravam necessário ter/saber para serem um bom profissional no mercado de trabalho. As respostas apontam as principais orientações dos docentes no tocante à formação profissional do aluno:

Quadro 39 – Para você, o que um aluno precisa ter/saber para ser um bom técnico/profissional no mercado de trabalho?

D1: "Criatividade, conhecimentos técnicos específicos, boa comunicação e saber trabalhar coletivamente".
D2: "Conhecimento técnico. Inteligência social e emocional. Habilidade de comunicação".
D3: "Além dos conhecimentos técnicos, conhecimentos de outros idiomas e capacitação na área de relações humanas/gestão".
D4: "Capacitar o estudante em desenvolver e aplicar soluções técnicas e/ou tecnológicas, dentro da sua área de atuação, com formação cidadã comprometida com os princípios éticos, ambientais e sustentáveis".
D5: "O estudante ter a ética como princípio norteador da vida profissional, deve ter uma visão crítica da realidade profissional e deve estar sempre preocupado com sua atualização no mundo do trabalho".
D6: "Entender que não é só conhecimento técnico que o torna um excelente profissional".
D7: "Saber o conhecimento básico da área técnica em que irá se formar; saber redigir corretamente um texto, relatório, e-mail etc.; ter conhecimento básico de outras línguas; disciplina nos compromissos e ética".
D8: "Pergunta bem ampla! Mas acredito que ter curiosidade, ser capaz de pesquisar e articular conhecimentos, por isso a interdisciplinaridade seria tão importante a fim de começarmos a trabalhar essa integração com os alunos. É claro, precisa do conhecimento teórico e prático".

D9: “Além de conhecer a técnica trabalhada no seu curso de formação, o indivíduo precisa ter formação integral e global nos demais assuntos tratados em todas as disciplinas e não só as técnicas. Isso ajudará que, além da formação técnica, o aluno possua formação intelectual e emocional para que encontre seu local, não só no mercado de trabalho, mas no mundo”.

D10: “Além do conhecimento técnico da área específica do curso, o conhecimento de outros idiomas (o básico pelo menos), bom relacionamento interpessoal, capacidade de iniciativa, bom grau de independência, entre outras características”.

Fonte: do autor.

O conhecimento técnico é a base para ser um bom profissional no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9 e D10 fazem considerações pautadas no conhecimento técnico como indicador principal, necessário para a formação técnica, o qual é geralmente acompanhado de diferentes possibilidades complementares, como: “criatividade, (...) boa comunicação e saber trabalhar coletivamente”, “inteligência social e emocional”, “conhecimentos de outros idiomas e capacitação na área de relações humanas/gestão”, com destaque à “formação cidadã comprometida com os princípios éticos, ambientais e sustentáveis”, à “ética como princípio norteador da vida profissional” pautada em “uma visão crítica da realidade profissional”.

Além dessas considerações, destaco a resposta do D7, que evidencia a necessidade de “saber redigir corretamente um texto, relatório, e-mail, etc.”, indicando o valor do domínio na produção de gêneros textuais específicos do contexto de atuação do futuro técnico. Já o D8 salienta a necessidade do aluno saber articular conhecimentos, “por isso a interdisciplinaridade seria tão importante a fim de começarmos a trabalhar essa integração com os alunos”, considerando a formação interdisciplinar como uma competência importante para a atuação profissional.

5.4 Articulação das vozes dos sujeitos participantes

Após a aplicação da análise de necessidades aos alunos, do questionário sobre a prática pedagógica do docente de língua espanhola e do questionário de necessidades dos docentes das áreas técnicas, cheguei à algumas respostas que começaram a fazer sentido quanto ao distanciamento que eu observava entre a minha prática como docente de LE, as

necessidade dos alunos que cursavam a disciplina de língua espanhola e as diretrizes orientativas para o trabalho no EMI.

Como já mencionado, parti de três hipóteses iniciais:

i) da dificuldade em realizar práticas integradas por parte do professor de língua espanhola;

ii) do ensino-aprendizagem da língua espanhola, no EMI, não atender a demanda específica de uso da língua em contextos especializados;

iii) da relevância da língua espanhola como LinFE para a formação do aluno no contexto do EMI;

Posto isso, algumas considerações são necessárias para justificar e defender uma abordagem interdisciplinar de ensino-aprendizagem que contemple o uso da língua em contextos especializados, desde uma prática pedagógica que se aproxime e dialogue com as áreas técnicas.

Quanto à primeira hipótese, a dificuldade de desenvolver práticas interdisciplinares aparece nas respostas dadas pelos professores de língua, reafirmada pelos(as) alunos(as) e visível na relação com os docentes das áreas técnicas. A meu ver, em sua maioria, os docentes de LE concebem a interdisciplinaridade, descrevem-na, mas, na prática, essas relações estão longe de proporcionar uma orientação para fins específicos integrado à área de formação do aluno.

No que se refere à segunda hipótese destacada, nota-se que os alunos buscam uma LE que atenda a demanda também de formação profissional, já que as palavras comunicação, língua em uso, área de formação, estão presentes na análise de necessidade. Apesar disso, a prática docente acaba ficando restrita apenas às competências interculturais, comunicativas e linguísticas do aluno, deixando de lado aspectos comunicativo-especializados. Dentre eles, destaco, por exemplo, o uso de gêneros discursivos de diferentes níveis de especialização e as terminologias prototípicas das áreas.

A demanda de uso específico da língua também se destaca como um caminho frutífero para a formação integrada no questionário aplicado aos professores(as) das áreas técnicas participantes, principalmente na relevância desses ao ensino-aprendizagem de LinFE, confirmando a terceira hipótese.

Dito isso e considerando os dados obtidos nesta seção, fui em busca de propor o desenvolvimento do que Nadin (2022) chamou de competência léxico-terminológica e comunicativo-especializada, a fim de atender as necessidades de um ensino-aprendizagem integrado, que se desenvolva juntamente às competências linguística, intercultural e crítica.

Ao cruzar os dados foi notável a necessidade de maior articulação entre as disciplinas, promovendo uma abordagem integrada que valorize a língua espanhola como um recurso essencial para a formação técnica. Tanto alunos quanto docentes reconhecem a relevância da língua e há um consenso sobre a importância de estratégias que integrem efetivamente os conteúdos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Na seção seguinte, considerei os dados aqui apresentados e analisados para a aplicação de uma guia didática orientada pelos princípios da ATD.

6 A ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA (ATD) APLICADA

(...) não fui preparada, por exemplo,
para ministrar aulas de espanhol para cursos específicos
(em turismo, em relações internacionais, etc.)
(D1)

(...) a formação se pautava nas habilidades comunicativas
do ensino/aprendizagem da língua. Houve pouca
reflexão sobre o ensino para fins específicos, profissionais.
(D7)

Diante do exposto nas seções anteriores, a intenção foi verificar as hipóteses iniciais a fim de orientar este percurso (auto)formativo, desde o estado da arte, que definiu a necessidade de adotar determinado percurso teórico, à análise de necessidades. Para isso, a) investiguei e analisei as pesquisas no Brasil entre os anos de 2001 e 2020, referentes ao tema do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e a sua intersecção com os gêneros textuais/discursivos e a Terminologia; b) defini o caminho teórico-metodológico que fundamentou a escolha da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) como orientação didático-pedagógica para o EMI; e c) apliquei e analisei um questionário com alunos(as) e professores(as) a fim de identificar suas reais necessidades. É nesse tripé que organizei meu itinerário (auto)formativo, o qual passo a apresentar nesta seção.

Na seção três, referente ao estado da arte, a pesquisa gerou como resultado o (re)conhecimento de um distanciamento, no Brasil, quanto ao ensino-aprendizagem de LinFE e a Terminologia, uma vez que não encontrei, por exemplo, trabalhos que propusessem essa relação, ainda mais no contexto do EMI. Ao categorizar os trabalhos encontrados, foi possível desenhar um cenário investigativo pautado em uma vertente que tende a orientar-se a partir de um ensino-aprendizagem no qual o discurso crítico marca o contexto de produção e recepção textual, contexto esse em que práticas de letramento e multiletramento aparecem presentes.

Após (re)conhecer o cenário de pesquisa, na seção quatro busquei traçar o percurso teórico-(auto)formativo. No tocante a isso, defendo a necessidade de se (re)pensar a formação inicial e continuada de professores, com vistas aos conceitos da área de LinFE, articulando-os aos gêneros discursivos especializados e suas terminologias. Dito isso, tracei um percurso histórico da área, desde o *English Specific Porpuses* às pesquisas e vertentes

brasileiras que a definem como LinFE. Assim, considero-as a partir de uma prática docente fundamentada na Pedagogia Pós-Método.

A intenção foi apresentar reflexões sobre uma nova forma de ensino-aprendizagem de LinFE, na qual o(a) professor(a) atua como um mediador/facilitador da aprendizagem, capaz de minimizar problemas, por exemplo, na relação professor-aluno, aluno-aluno e/ou professor-aluno-currículo. O professor é quem possibilita uma conscientização linguística, possibilitando o desenvolvimento de habilidades integradas, promovendo o protagonismo do aprendiz e situando-o enquanto ser social e cultural, conhecedor do seu papel transformador.

Dito isso, nesta seção descreverei as etapas de elaboração e aplicação de um guia didático baseado na ATD como uma proposta para o contexto do EMI, capaz de integrar, de forma interdisciplinar, o ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos à formação técnica dos cursos de Agroindústria, Lazer e Mecatrônica. Sendo o aluno, na interação nas aulas de língua espanhola, o sujeito que detém, ainda que minimamente, o conhecimento técnico-profissionalizante de sua futura profissão em sua língua materna, é fundamental inserir, também, nessas aulas esse conhecimento. Para isso, defendo os princípios da Terminologia como imprescindíveis nesse processo, fomentando, no aprendiz, o interesse pelo uso da LE também em contextos especializados. Defendo a ATD desde uma orientação crítica, na qual os gêneros discursivos especializados sejam capazes de proporcionar o desenvolvimento dos alunos, dos professores e do currículo.

6.1 Mas afinal, o que é a Abordagem Terminológico-Discursiva?

Uma abordagem de ensino-aprendizagem, no contexto de LE, engloba pressupostos teóricos sobre a língua, e isso varia à medida que eles também variam. Ao longo da história, vê-se diversas abordagens e métodos que surgiram e se desenvolveram de acordo com as correntes linguísticas do período: o Método da Gramática e Tradução, a Abordagem Direta, a Audiolingual, entre outras. A guisa de ilustração, Leffa (1998, p. 211) apresenta o pressuposto

> (...) de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade.

À medida que os diferentes pressupostos científicos avançaram, especialmente àquelas teorias voltadas às concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem de LE, foram propostas novas maneiras para uma aprendizagem mais significativa e que desse conta de atender às especificidades de uso da língua em determinadas situações pragmático-discursivas-especializadas.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, a Pedagogia Pós-Método apareceu em um contexto no qual fatores históricos, políticos, socioculturais etc. influenciaram, sobremaneira, a compreensão da instabilidade presente no processo de ensino-aprendizagem de línguas e isso impactou o agir docente.

A percepção da instabilidade existente em sala de aula era visível para mim enquanto docente de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Na sala de aula de LinFE isso não foi diferente. Ao assumir a identidade como professor de LinFE, passei a defender uma prática pedagógica que atendesse à demanda dos alunos, das áreas técnicas e dos documentos norteadores do EMI. Era preciso uma abordagem teórico-metodológica, inserida num contexto particular de ensino, que buscasse o ensino-aprendizagem da língua em contextos especializados, e não apenas atender às necessidades meramente sociocomunicativas e interculturais, sem considerar sua individualidade técnica e interdisciplinar. Considerar apenas o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas não foi suficiente para atender o que eu encontrava diariamente em sala no contexto técnico.

Foi preciso mais! Foi preciso uma orientação em LinFE, voltada para o EMI, e a compreensão de uso da língua não apenas em contextos reais, mas também em contextos reais especializados, aproximando os sujeitos de uma prática linguístico-crítico-profissional. É nesse contexto que a Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) (Nadin, 2022) adentra meu itinerário (auto)formativo.

Foi na ATD que encontrei uma possibilidade de integração entre o ensino-aprendizagem de língua espanhola para fins específicos (EFE)[75] e as disciplinas que compõem o eixo de formação técnica, resgatando suas terminologias por meio dos diferentes gêneros discursivos especializados. Nadin (2022) define a ATD como:

Quadro 40 – Definição de Abordagem Terminológico-Discursiva

Abordagem Terminológico-Discursiva *sf* abordagem de Ensino e de Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), de perspectiva interdisciplinar, cujos pilares são o

[75] Adotei essa abreviação apenas como redução vocabular, fazendo referência ao termo Espanhol para Fins Específicos.

conceito de usos especializados das línguas naturais, de gêneros textuais/discursivos prototípicos de cada área do conhecimento e de sua terminologia. Sigla: ATD Termos relacionados: Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos; EALFE; Terminologia; Terminografia; uso especializado das línguas naturais; competência comunicativo-especializada; competência léxico-terminológica; gênero textual especializado.

Fonte: Nadin (2022).

Tomando-a a partir dessa definição, faz-se necessário pensar que essa abordagem parte também de pressupostos teóricos, os quais são fundamentais para a compreensão e aplicabilidade em sala de aula. Assim, o autor destaca os conceitos de usos especializados, gêneros discursivos e terminologia, pilares da ATD.

> Nota-se, pela definição apresentada, que a ATD se caracteriza por ser uma Abordagem interdisciplinar, por partir do conceito de gêneros textuais característicos da área de conhecimento à qual pertence o aluno como profissional ou como aprendiz. Isso tem implicações na prática docente, pois se o grupo de alunos é formado por advogados atuantes, por exemplo, ter-se-á um grupo que já possui os conceitos da disciplina em língua materna e necessitam aprender os conceitos na língua estrangeira. Este tipo de aprendiz já possui as competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada na língua materna. É diferente de um grupo de alunos do curso de Direito, da Administração, da Economia etc., que, em geral, ao mesmo tempo necessita aprender os conceitos de sua futura área de atuação na língua materna e em língua estrangeira, não raras vezes simultaneamente ao aprendizado da própria língua estrangeira (Nadin, 2022, p. 104).

Assim como autor, entendo que ATD, de base interdisciplinar, pode permitir uma interface produtiva para a área de LinFE. É por meio dela que os gêneros discursivos, de diferentes níveis de especialidade, e as terminologias veiculadas neles, proporcionam o ensino-aprendizagem dos conceitos terminológicos integrados à formação técnica do aluno, mas também permite explorar a criticidade dos gêneros do discurso.

Embora Nadin (2022) exemplifica a partir de cursos superiores, minha prática docente me fez perceber que essa realização podia contribuir também para o EMI, desde que a ATD explorasse, de forma mais efetiva, aspectos voltados à criticidade discursiva e pragmática da língua, focando em práticas de letramentos e multiletramentos. Por isso, um aprendiz do EMI em Mecatrônica, por exemplo, não só está em processo formativo na área, em que os conceitos estão sendo aprendidos, como também matriculado na disciplina de espanhol em um ano/série da educação básica, em que poderá ampliar seu conhecimento

técnico-profissional também em LE. É na interdisciplinaridade da ATD que sua aplicabilidade alcança os níveis mais significativos.

Ao aplicar a ADT em uma sala de aula do EMI, o professor torna-se um mediador e um facilitador do processo pedagógico. É ele quem conhece e ativa as diferentes estratégias para a aprendizagem do aluno. Assim, faz-se imprescindível que a prática maximize as oportunidades de aprendizagem, não só linguístico-crítica, mas também terminológico-discursiva, já que o aluno detém algum conhecimento, especialmente na área técnica, das terminologias em LM. Isso pode contribuir para facilitar as interações aluno-professor-ATD e minimizar as situações conflitivas para a aprendizagem, ativando a percepção dos alunos para novas descobertas.

A ATD não só propõe um ensino-aprendizagem de termos, mas um ensino-aprendizagem que conscientize seu uso, contextualizando-os enquanto insumo linguístico-comunicativo-especializado. E não é só isso, as habilidades linguísticas (compreensão leitora, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita) devem estar integradas, promovendo a autonomia do aprendiz. Dessa forma, é possível afirmar que essa abordagem promove a autonomia necessária para que o aluno produza e receba os gêneros discursivos, assegurando-lhe uma formação crítica de relevância e impacto social.

Nessa tomada de decisão, a ADT passou a orientar meu itinerário (auto)formativo.

6.2 Etapas de elaboração da guia didática[76]

Considerando os aspectos defendidos pela ATD, desenvolvi um guia didático a fim de verificar de que forma essa abordagem poderia ser aplicada em sala de aula de EFE. É importante pontuar que, até o momento da defesa desta tese, não encontrei nenhuma publicação que propusesse a aplicação da ATD, fator que valida a inovação científica deste trabalho.

Diante dos dados coletados com a análise de necessidades, foi possível integrar as escolhas dos alunos, dos professores da área técnica e do currículo da instituição à prática docente do professor de espanhol, que agora se posiciona a partir dos pressupostos da área de ensino-aprendizagem de LinFE. Além disso, (re)aproximar os usos da língua espanhola em contextos especializados de uma área como possibilidade para práticas interdisciplinares.

[76] Para mais informações sobre a guia didática aplicada em sala de aula, vide apêndice D, p.257.

Dessa forma, essa subseção está subdividida em cinco partes, a saber: i) análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); ii) aproximação às áreas técnicas; iii) escolha dos gêneros discursivos; iv) elaboração da guia didática; e v) Orientação docente.

6.2.1 Análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

A primeira etapa para a elaboração da guia didática foi a leitura e análise dos currículos dos cursos onde ela seria aplicada. Uma vez que decidi aplicá-la em um *campus* do IFSP em que há os cursos técnicos de Agroindústria, Lazer e Mecatrônica, investiguei os Projetos Pedagógicos (PPC) de cada curso para conhecer mais sobre as áreas técnicas que fariam parte da pesquisa.

Em relação ao PPC, é interessante observar que cada um reflete as particularidades locais, regionais e nacionais. O PPC de Agroindústria, por exemplo, contempla aspectos específicos quanto à instituição, ao *campus*, ao curso, destacando o perfil do egresso, os objetivos, os temas transversais, e apresenta as disciplinas dos núcleos de formação comum e, em seguida, da formação específica, com cada um dos planos de ensino docente. Apesar de suas especificidades, a grade curricular das disciplinas que compõem a base comum é igual em todos os projetos pedagógicos[77].

No PPC, a disciplina de espanhol está dividida em três turmas: a) os alunos cursam no 1º ano a disciplina de Espanhol, assim denominada; b) no 2º ano cursam a disciplina de Aspectos Culturais da Língua Espanhola; e c) no 3º ano cursam a disciplina de Leitura e Produção de Textos em Espanhol.

Uma análise mais detalhada, a fim de identificar aspectos pontuais relacionados ao uso de gêneros discursivos especializados e suas terminologias, permitiu constatar que, embora haja uma tentativa em articular os conteúdos básicos do ensino-aprendizagem da LE ao mundo do trabalho, na prática essa articulação é insuficiente. As três ementas partem dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica, da Abordagem Comunicativa e Intercultural.

[77] Embora já tenha mencionado, parece-me pertinente retomar que os PPC's passaram por reformulação e foram adequados ao Currículo de Referência do IFSP a partir de 2023. Tive a oportunidade de fazer parte como Assessor Técnico em Educação na elaboração do Currículo de Referência, responsável por categorizar as demandas específicas ao ensino-aprendizagem de espanhol e agrupá-las em grupos de conhecimentos essenciais. Pela primeira vez, houve uma documento da instituição para o ensino-aprendizagem de espanhol que considerasse a necessidade de propor um grupo de conhecimentos orientados a uma articulação com o mundo do trabalho (Vide subseção 2.2, p. 36).

No que tange aos objetivos, o uso de gêneros discursivos aparece destacado, entretanto não se observa na descrição dos conteúdos programáticos, verdadeiros compêndios gramaticais. Objetivos como: "Compreender e usar (...) enunciados simples relacionados ao âmbito profissional (...)"; "Compreender e produzir textos orais e escritos, especialmente os gêneros do âmbito profissional"; "Oferecer aos alunos oportunidades para a construção de oportunidades profissionais, na perspectiva do mundo do trabalho, bem como do sistema educativo (...)" dariam sustentação para o desenvolvimento de conteúdos programáticos que dialogassem com a atuação profissional. Apesar disso, apenas no plano de ensino do 1º ano do EMI há menções indiretas à possibilidade de atender às necessidades imediatas dos alunos por meio do diálogo com os diferentes gêneros e tipos de texto. Outro ponto que merece destaque é a Bibliografia Básica e a Complementar que citam duas obras, uma voltada para os profissionais de Turismo e a outra Espanhol para Hotelaria.

Já nos planos de ensino dos 2º e 3º anos, há direcionamentos a um espanhol que poderia ser denominado para fins específicos. No caso do 2º ano, o foco é um trabalho orientado ao uso de gêneros textuais, mas como manifestação da cultura e do pensamento hispânico, não havendo traços da presença de gêneros discursivos especializados. Os objetivos são "compreender e produzir enunciados escritos e orais, em nível intermediário, considerando as especificidades dos espaços socioculturais de produção e interação comunicativa", "Empregar recursos linguísticos discursivos diversos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização em interações orais e escritas", além de repetir os dois últimos objetivos presentes no plano do 1º ano, "Compreender e produzir textos orais e escritos, especialmente os gêneros do âmbito profissional" e "Oferecer aos alunos oportunidades para a construção de oportunidades profissionais, na perspectiva do mundo do trabalho (...)". Nesse caso, os conteúdos programáticos acabam não refletindo uma relação efetiva entre a LE e o âmbito profissional indicado nos objetivos. Na bibliografia não aparece nenhuma obra de LinFE.

Ao analisar os planos de ensino do 3º ano, pude observar que o título da disciplina Leitura e Produção de Textos em Espanhol poderia trazer algumas orientações de LinFE. Apesar disso, repetem, praticamente, todas as informações já analisadas no anterior, cabendo apenas mencionar o destaque à interculturalidade nas relações discursivas.

Na tentativa de buscar um ponto de intersecção, notei que todos os planos de ensino abordavam temas transversais: 1º ano propõe-se Educação Alimentar e Nutricional, no 2º ano Processos de Envelhecimento e no 3º ano Violência contra a criança, o adolescente e a

mulher. Dessa forma, decidi que haveria um tema transversal que perpassaria toda a elaboração da guia didática.

Posto isso, passo para a etapa de aproximação da área técnica.

6.2.2 Aproximação com as áreas técnicas do *campus* investigado

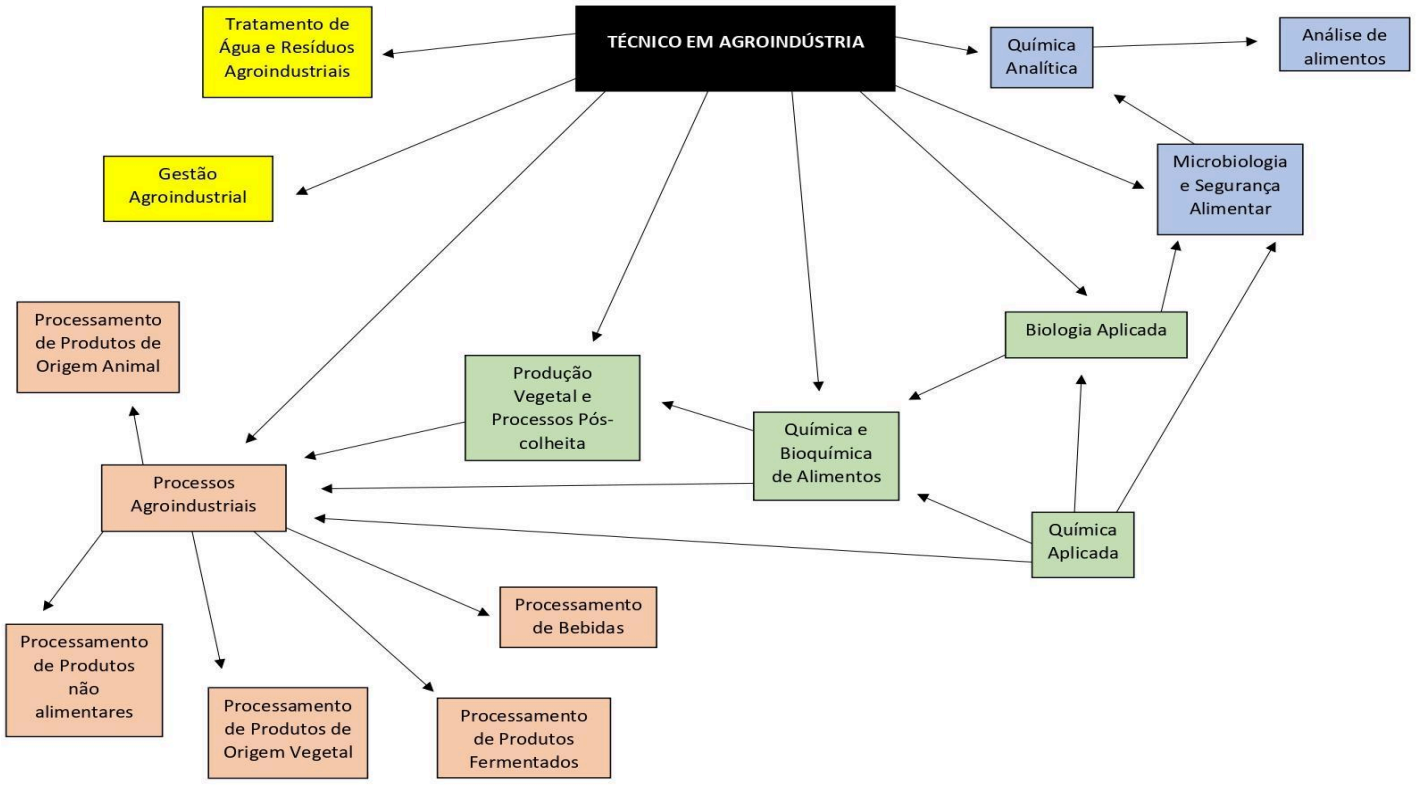
Nesta etapa tentei aproximar-me um pouco mais das áreas técnicas do *campus* investigado. Para isso, após a análise do PPC, decidi elaborar uma árvore de domínio, a fim de identificar as disciplinas centrais e as dependentes. Denomino por "centrais" aquelas que dão o suporte básico para a formação técnica, enquanto "dependentes" são aquelas que necessitam de alguns conhecimentos das disciplinas centrais para se desenvolverem, dando um direcionamento mais específico ao aluno.

Como já mencionado em outras passagens[78], a pesquisa que desenvolvi acompanhou o processo de reformulação curricular do IFSP, embasado nas orientações do Currículo de Referência, doravante CR. Considerando isso, a árvore de domínio foi construída com base nos grupos de conhecimentos essenciais, a fim de propor um guia didático orientado às disciplinas centrais, não se distanciando dos conhecimentos técnicos já adquiridos pelo aluno em sua língua materna e podendo contribuir para a prática docente.

Convidei dois docentes da área técnica que acompanharam a reformulação do PCC para uma reunião, expliquei os objetivos da pesquisa e quais eram minhas intenções com a elaboração da árvore de domínio. A imagem a seguir é o resultado dessa etapa:

Imagem 12 – Árvore de domínio do curso Técnico em Agroindústria

[78] Vide p. 36.



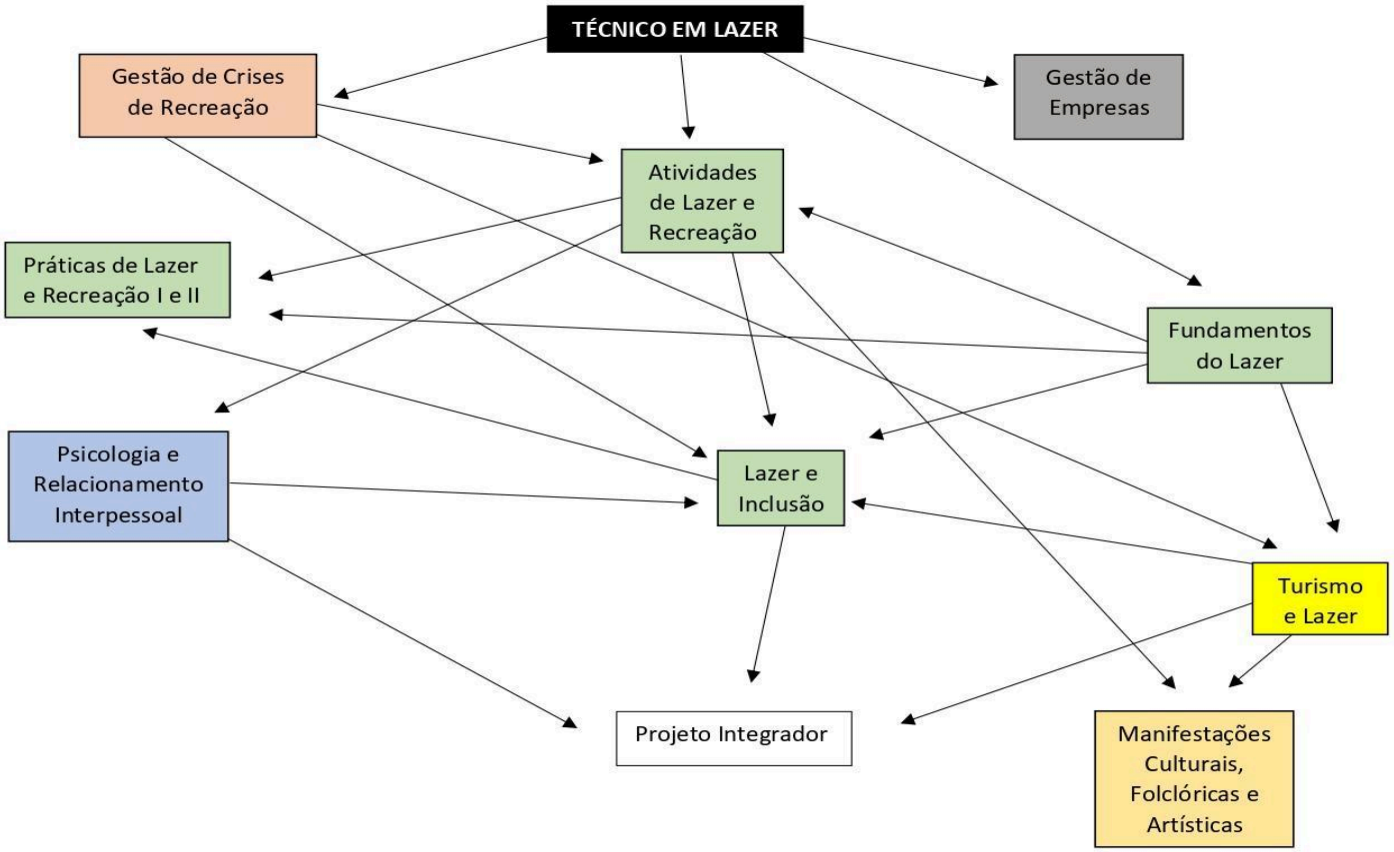
Fonte: do autor.

Para organizar as disciplinas a partir do grupo de conhecimentos essenciais do CR, elaborei os quadros da imagem por cores, de forma que cada uma delas representasse um dos grupos. A cor azul refere-se ao grupo de conhecimentos "Análises e Controle de Qualidade", a cor verde ao grupo "Ciência Agroindustrial", a cor vermelha ao grupo "Tecnologia Agroindustrial"; e a cor amarela ao grupo de conhecimentos "Gestão Agroindustrial.

O resultado do encontro com os dois docentes técnicos me possibilitou fazer algumas constatações relevantes para a elaboração da guia, parte fundamental do processo (auto)formativo. Assim, as disciplinas Tratamento de Água e Resíduos Agroindustriais, Gestão Agroindustrial, Processos Agroindustriais, Produção Vegetal e Processos Pós-colheita; Química e Bioquímica de Alimentos, Biologia Aplicada, Microbiologia e Segurança Alimentar e Química Analítica são base no processo de formação e dão sustentação para as demais disciplinas, complementares. Optei pela disciplina central Processos Agroindustriais na elaboração da guia didática.

Esse mesmo processo foi aplicado com dois professores dos demais cursos técnicos envolvidos na pesquisa. Em relação às disciplinas técnicas de Lazer, a imagem a seguir é o resultado do encontro com os docentes:

Imagem 13 – Árvore de domínio do curso Técnico em Lazer



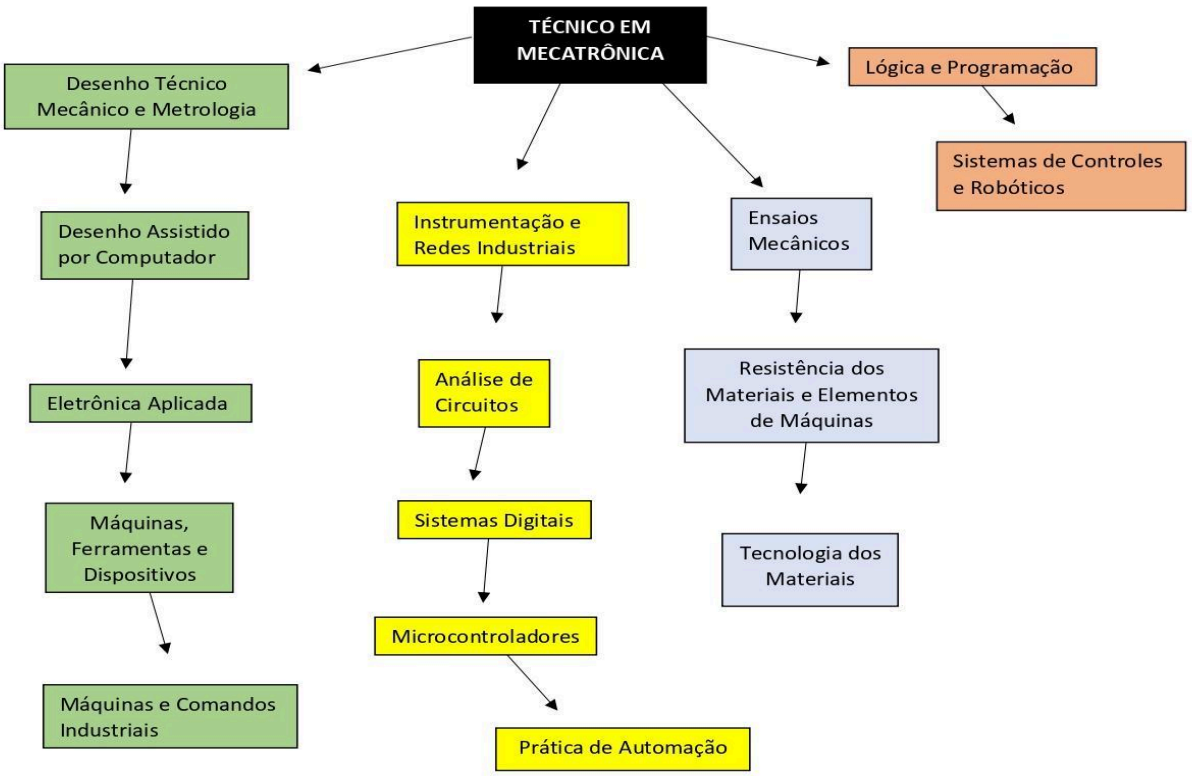
Fonte: do autor.

As cores destacadas compõem os grupos de conhecimentos essenciais do CR. Dessa forma, tem-se a seguinte legenda orientativa: a cor azul representa o grupo de conhecimentos “Fundamentos do Lazer”; a cor verde, o grupo de conhecimentos “Práticas do Lazer”; a cor vermelha representa o grupo “Legislação e Gestão de Riscos”; a cor amarela, o grupo “Lazer e Turismo”; a cor laranja representa o grupo “Lazer e Cultura”; a cinza, o grupo de conhecimentos “Lazer e Empreendedorismo”; e em branco o Projeto Integrador, que envolve todos os conhecimentos técnicos adquiridos pelo aluno durante a formação.

Em Lazer, houve um destaque às disciplinas de Fundamentos do Lazer, Atividades de Lazer e Recreação, Gestão de Empresas e Gestão de Crises em Recreação, vistas como disciplinas de base para a formação técnica. A disciplina Atividades de Lazer e Recreação foi a escolhida para ser articulada com o ensino-aprendizagem de EFE.

Por fim, com o auxílio de dois docentes do curso técnico em Mecatrônica, produzi a imagem que segue:

Imagem 14 – Árvore de domínio do curso técnico em Mecatrônica



Fonte: do autor.

Em Mecatrônica houve uma particularidade bastante discutida pelos docentes quanto a qual grupo de conhecimentos algumas disciplinas, como Desenho assistido por computador, fariam parte, justamente por compor aspectos interdisciplinares entre si. Tais conhecimentos ampliaram minha compreensão daquele curso técnico, especialmente as necessidades que poderiam surgir no que se refere ao uso da língua em contextos especializados.

Em relação às cores, tem-se a seguinte legenda orientativa: a cor azul representa o grupo de conhecimentos "Mecânica"; a cor verde, o grupo de conhecimentos "Eletroeletrônica"; o vermelho representa o grupo "Informática/Computação"; e amarela, o grupo "Automação". Embora também haja o Projeto Integrador, os docentes não o destacaram como uma disciplina que faria parte de algum grupo. Segundo eles, trata-se de uma disciplina interdisciplinar que exige dos alunos os conhecimentos técnicos adquiridos durante sua formação.

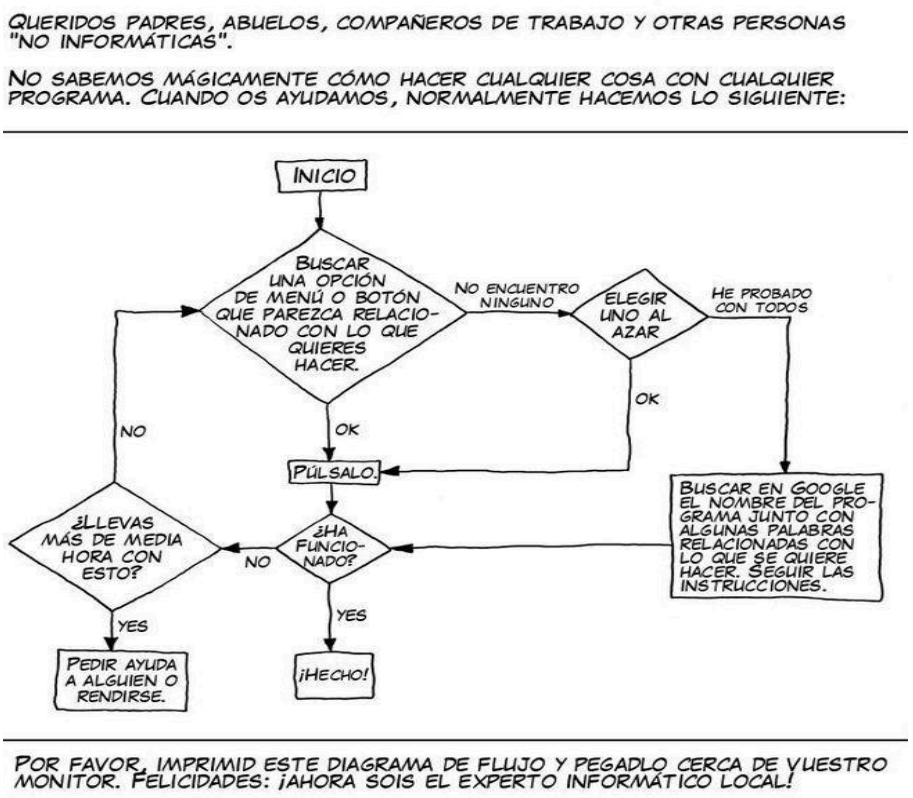
Em Mecatrônica, os docentes destacaram as disciplinas de Análise de Circuitos e Sistemas de Controles e Robóticos.

6.2.3 Escolha dos gêneros discursivos

Uma vez decidido as disciplinas técnicas que sustentariam a integração com a LE, bem como a escolha de um tema transversal a partir das especificidades do PPC, passei a selecionar diferente gêneros discursivos que abordassem o tema da Educação Digital e que dialogassem com cada uma das áreas técnicas do campus investigado e com as disciplinas escolhidas por mim para propor uma prática interdisciplinar. Essa decisão visava atender a particularidade local, que agrupa todos os alunos dos diferentes cursos integrados em uma mesma turma para o ensino-aprendizagem do espanhol.

Nessa etapa busquei coletar o máximo de gêneros discursivos, de diferentes níveis de especialidade, que dialogasse com o tema transversal e atendesse a demanda para a prática da língua em contextos específicos. Com isso, a coleta dos textos visou explorar práticas de letramento e de uma vertente crítica do discurso, tanto na produção quanto na recepção dos gêneros discursivos, *habitat* natural da terminologia (Cabré, 1999). À guisa de ilustração, seguem alguns dos textos selecionados, mas que não foram utilizados nesta etapa. Como o tema transversal escolhido para a elaboração do guia foi Educação Digital, a busca tratou de coletar material que dialogasse com a temática e permitisse explorá-la de forma crítica.

Imagem 15 – Gênero discursivo sobre Educação Digital.

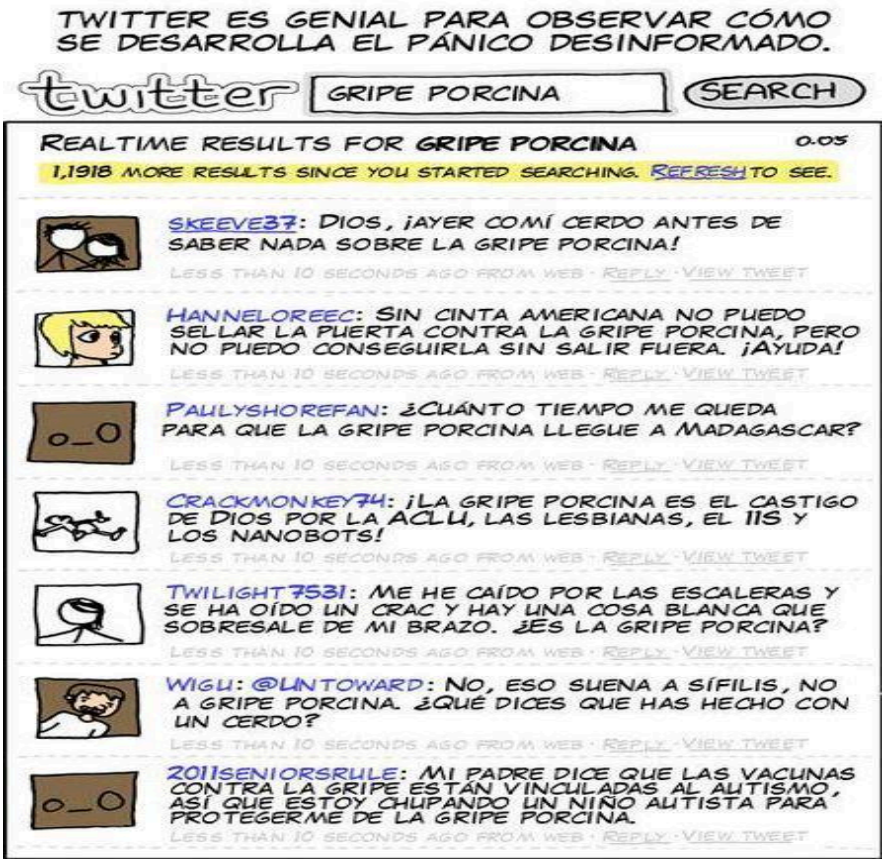


Fonte: El Confidencial, 2016.

O texto possibilita uma gama de exploração, permitindo refletir sobre diferenças entre gerações informatizadas e não informatizadas, bem como a presença da intertextualidade com o gênero diagrama de fluxo. Observe que a terminologia sobre o tema Educação Digital vai sendo inserida, ainda que de forma menos especializada, o que possibilita que o aluno adquira vocabulário especializado. O segundo texto também segue essa característica, embora permita o desenvolvimento de uma maior criticidade, já que se trata de um texto que aborda a *gripe porcina*, mas integra o tema a partir de uma rede social (que não existe mais[79]) e possibilita (re)conhecer a atemporalidade das *Fake News*.

Imagem 16 – Gênero Discursivo sobre Educação Digital II

[79] Trata-se da rede social Twitter, que se tornou o X e recentemente foi proibida no Brasil.



Fonte: XKCD en español, 2009.

Nessa linha, também apresento alguns textos que focam as disciplinas escolhidas para promover a intersecção entre a língua espanhola e a área técnica. A terceira imagem trata do tema fermentação e insere, de forma mais especializada, alguns termos prototípicos da área de Agroindústria. Aqui, exploram-se alguns conceitos terminológicos, os quais poderiam proporcionar ao aluno o conhecimento especializado necessário para o uso da língua. Além disso, é possível que o professor insira o vocabulário sobre os alimentos, tratando de várias questões como consumismo, exploração alimentícia, etc.

Imagem 17 – Gênero discursivo da área de Agroindústria

Fonte: Encurtidos Caseros, 2019.

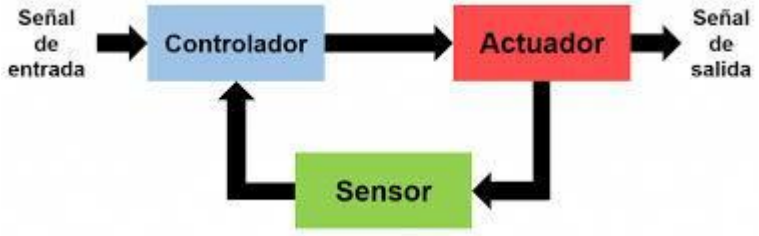
Na quarta imagem, a relação estabelecida é com a área de Lazer. Assim, apresentam-se no texto algumas atividades de lazer e recreação que podem ser discutidas e exploradas em sala de aula, desde o aspecto da atuação técnica, quanto proporcionar uma ampliação vocabular.

Imagem 18 – Gênero discursivo da área de Lazer

Fonte: Diario de Geriatría, 2022.

A quinta e última imagem considera o curso de Mecatrônica. Aparecem três tipos de dispositivos comuns à prática do técnico, o qual, possivelmente, já conheça tais termos e definições, em sua língua materna. Este texto caracteriza-se por ter maior grau de especialização, já que explora as unidades terminológicas, sem suas definições, que dificilmente fazem parte da prática docente do professor de língua. Neste caso, fica ainda mais evidente o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Imagem 19 – Gênero Discursivo da área de Mecatrônica



Fonte: Your technology web, s/a.

Foi buscando uma maior relação interdisciplinar, por meio dos gêneros discursivos e suas terminologias, que construí a guia didática que apresento a seguir.

6.2.4 Elaboração da guia didática

Nessa etapa, elaborei a guia didática orientando-me a partir da minha compreensão da ATD na prática, ou seja, em meu itinerário (auto)formativo. Posto isso, o primeiro obstáculo foi selecionar os gêneros discursivos característicos da área técnica que comporiam a aplicação da guia, de forma a atender a particularidade organizacional da disciplina de língua espanhola[80].

Como um dos resultados, após análise de necessidade dos 154 alunos participantes, apenas em um *campus* há uma realidade distinta quanto a forma de organização da disciplina de Língua Espanhola de acordo com o ano/série. Dessa maneira, optei por dividir a guia didática em duas seções: a primeira foi conjunta, onde todos os alunos, dos diferentes cursos técnicos, realizaram as atividades propostas a partir do tema transversal Educação Digital; e a segunda por curso técnico, de forma que os conteúdos aprendidos na primeira etapa fossem utilizados para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno na formação técnica, por meio do uso da língua em contextos especializados. Não se trata apenas de formação daquele sujeito para o mundo do trabalho, eu buscava proporcionar uma formação técnica e crítica em LinFE.

Ao considerar a ATD como uma abordagem interdisciplinar capaz de fazer esse elo teoria-prática, selecionei alguns textos no intuito de inserir as terminologia referentes ao tema Educação Digital. Seguindo nessa temática, dividi a primeira seção em três subtemas, a saber: a) “Tecnologías: hacia una definición”, explorando a interferência da tecnologia em

[80] Lembrando que o campus do IFSP em que a pesquisa foi aplicada, organiza a disciplina de língua espanhola agrupando os alunos dos três cursos técnicos em uma mesma turma, de acordo com o ano/série em que está matriculado. Assim, alunos do 1º ano do EMI em Agroindústria cursam língua espanhola juntos aos alunos de Lazer e Mecatrônica.

nosso dia a dia; "¡Sin Fake News!", voltado a explorar os prejuízos da disseminação de notícias falsas em nossos dias; e c) "La tecnología y el mundo del trabajo", de forma a aproximar o aluno do contexto tecnológico para as relações de trabalho e seu impacto no âmbito laboral.

Na segunda seção foram elaborados três cadernos didáticos, um para cada curso técnico. Nessa seção, a guia também foi dividida em três partes[81]: a) a primeira denominada "Para empezar", que apresentou ao aluno um texto mais especializado, com maior densidade terminológica, mas também possibilitando desenvolver um pensamento e um discurso críticos por meio da consciência dos impactos de sua área técnica para o mundo globalizado, sempre articulando com o tema transversal trabalhado na primeira seção; b) a segunda, "Puesta en práctica", colocou o aluno mais ativo no processo, solicitando-lhe que suas percepções partissem sempre da sua formação profissional e buscassem a resolução de problemas práticos. Nesta segunda parte, dois pontos merecem destaque, os quais são a máxima da intersecção proposta na ATD: "Píldoras de Criticidad" e "Rincón terminológico". E, por fim, c) a terceira parte, "El género textual especializado", que apresentou a estrutura e etapas para a produção e apresentação do gênero especializado.

Os gêneros discursivos mais e menos especializados que compõem essas duas seções foram escolhidos para proporcionar uma orientação pedagógica em que as práticas discursivas exploram questões como a atemporalidade de alguns textos, o contexto de produção e recepção deles, ou seja, o momento histórico, político e ideológico, bem como os sujeitos envolvidos. Quanto a aspectos estritamente gramaticais, optei por não os evidenciar na guia, mencionando alguns "verbos impersonales" e o futuro simples do indicativo, cabendo ao professor explorar ou não tais conceitos.

No que tange aos gêneros discursivos, em seus diferentes níveis e tipos de especialidade, escolhi textos verbais, não-verbais e mistos, desde que contribuísse, de alguma maneira, para explorar criticamente os subtemas, estabelecendo intertextualidades e promovendo um debate sobre questões de impacto social e global em sua atuação técnico-profissional, com vista a alcançar um ensino-aprendizagem alicerçado em práticas de letramento e multiletramento.

6.2.5 Orientação docente

[81] Embora na primeira seção eu tenha denominado subtema, na segunda optei por partes, uma vez que se trata de subseções mais práticas da aplicação da ATD.

Antes de seguir para a descrição da quinta etapa, é importante contextualizar o momento de aplicação do questionário de análise de necessidades até a conclusão da guia didática. A análise de necessidades aconteceu, como já mencionado, no contexto da Pandemia do Covid-19, tendo sido aplicada por meio de um questionário do *Google Forms,* de forma síncrona, durante uma aula de língua cedida pelo professor, em novembro de 2021.

Após o questionário, a análise dos dados, a coleta dos gêneros discursivos e a elaboração da guia didática, a aplicação da guia só foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Dessa forma, os alunos participantes da pesquisa já haviam concluído o EMI, exceto aqueles que estavam no 1º ano/série em 2021. Diante dessa questão, decidi por aplicar a guia para essa turma, que cursava o 3º ano/série em 2023.

Como a intenção da guia didática foi verificar a aplicabilidade da ATD, atendendo, especialmente, às necessidades dos participantes do *campus* investigado, solicitei ao(à) professor(a) responsável pela turma do 3º ano/série que cedesse suas aulas e atuasse como observador(a) da aplicação da proposta, produzindo um relato final sobre suas constatações. A ele(a), darei o nome de Docente Observador(a) (DO).

Para obter maior diversidade de dados, convidei os docentes de língua espanhola que ministravam aulas no 1º e 2º ano/série do EMI[82]. Apenas o(a) professor(a) do 2º ano aceitou participar. A esse docente sugeri, após um encontro para dar orientação e tirar dúvidas, a aplicação da guia a partir de suas percepções sobre a proposta didática e, em seguida, solicitei também que produzisse um relato sobre sua aplicabilidade e funcionalidade em sala de aula. A ele(a), darei o nome de Docente Aplicador(a) (DA).

Destaco que busquei não interferir na forma que o DA quis reproduzir e adaptar a proposta, dando a ele(a) autonomia para fazer o que julgasse necessário. Durante a aplicação por esse docente, atuei como observador, uma vez que pretendia destacar a necessidade de formação docente, inicial e continuada, que inclua aspectos voltados ao ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE, integrado aos conceitos teórico-metodológicos da Terminologia, e que discuta nas aulas o uso da língua em contextos especializados.

É importante destacar ainda que eu assumo três papéis diferentes durante a pesquisa, um antes e dois durante a aplicação do guia didático. Primeiro como elaborador da proposta aplicada. No segundo caso, atuei como observador. No terceiro, fui aplicador. Assim, passei

[82] Apesar dos alunos do 1º e 2º ano do EMI não terem respondido a análise de necessidades em 2021, não acredito que apresentem necessidades muito diferentes daquelas já destacadas, principalmente pela sua fase geracional.

a denominar-me Docente Investigador (DI). Em ambos fiz algumas observações que compartilho mais adiante.

6.3 Análise dos dados após aplicação da guia didática

A aplicação contou com a participação dos alunos e professores de espanhol do 2º e 3º anos do EMI. No caso dos alunos do 3º ano, a proposta didática ia ao encontro daquelas necessidades e desejos apontados no levantamento que eu havia realizado com eles no 1º ano. Nessa turma, decidi ser o aplicador, decisão que passo a explicar.

Ao retomar o objetivo da pesquisa, construir um itinerário (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de língua espanhola para fins específicos por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva, defendo que todo o caminho percorrido até aqui, desde o estado da arte apresentado até a elaboração do guia didático, proporcionou-me a (auto)formação necessária para a aplicação da proposta. Além disso, busquei verificar como outro docente abordaria a proposta, de forma a testar a aceitabilidade e relevância para o contexto de ensino-aprendizagem de LinFE, assumindo um caráter (auto)formativa.

Assim, divido essa subseção em duas etapas: a) uma em que fui o professor aplicador e o(a) professor(a) participante assumiu o(a) papel de DO; e b) a segunda em que passei a ser o professor observador do(a) DA. Durante as análises, as narrativas dos(as) professores(as) participantes foram cruzadas com a minha e apresentadas de forma a corroborar a relevância e os desafios da ADT para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos de formação técnico-profissional.

6.3.1 Percepções enquanto docente aplicador

Com vistas ao que denominei (auto)formação docente, coloquei em prática os pressupostos teórico-metodológicos adquiridos no processo de investigação e durante os anos de doutoramento, Assim, tratei de considerar o ensino-aprendizagem de espanhol desde uma perspectiva de LinFE, buscando desenvolver o pensamento crítico dos alunos por meio de práticas pedagógicas que atendam as especificidades do contexto de produção discursiva, com o intuito de proporcionar elementos para que os aprendizes desenvolvam as competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada.

A aplicação contou com a minha participação como DI, além de um professor(a) de língua espanhola, atuando como DO, e onze alunos do 3º ano/série do EMI em Lazer e Mecatrônica. Em comparação aos 26 alunos participantes da pesquisa que responderam ao questionário da análise de necessidades no 1º ano/série, apenas 11 chegaram ao 3º ano do EMI e concluíram a disciplina. À guisa de ilustração, observe o quadro quanto ao número de respondentes por cursos técnicos.

Quadro 41 – Relação de alunos que responderam a análise de necessidades *versus* aqueles que participaram da aplicação da guia didática

Curso	Número de alunos que responderam a análise de necessidades (2021).	Número de alunos que participaram da aplicação da guia didática no 3º ano (2023).
Agroindústria	9	0
Lazer	8	3
Mecatrônica	9	8
Total	26	11

Fonte: do autor.

É interessante que, se olharmos para o número de alunos que responderam a análise de necessidades em comparação com aqueles que participaram da aplicação da guia, o curso de Mecatrônica foi o que teve a maior permanecia estudantil.

Conforme solicitado, o(a) DO produziu um relato que sintetiza, de forma bastante articulada ao que venho defendendo desde o início, o quanto a ATD pode contribuir para atender a particularidade do EMI, de forma interdisciplinar. Por tratar-se de uma modalidade voltada à formação técnico-profissional, é imprescindível uma (re)aproximação entre as terminologias das áreas articulada ao uso da língua em contextos especializados, fundamentada em um discurso especializado crítico. Observe alguns excertos extraídos do relato do DO que demonstram o terreno frutífero proporcionado pela ATD:

Quadro 42 – Excertos do relato do(a) docente observador (a)

“(...) não se trata de um estudo de cunho instrumental-utilitário, com o propósito somente de ensinar os estudantes a usarem um compilado de palavras, expressões e termos técnicos de suas respectivas áreas em língua espanhola, diz respeito, essencialmente, à pretensão de, por meio da reflexão e do engajamento ativo, promover a aprendizagem da língua espanhola, tornando possível que os estudantes sejam hábeis a mobilizá-la especialmente em suas áreas de formação”.

"(...) um frutífero solo de mediação do conhecimento, uma vez que as atividades propostas, distintas em seus objetivos característicos de cada área técnica, apresentam, contudo, uma correlação entre si: a capacidade de fazer os estudantes perceberem que o uso da tecnologia, relacionado às suas respectivas áreas de formação, é fundamental não apenas porque torna os seus campos de atuação mais dinâmicos, porém por ser imprescindível na construção de uma escola mais humana e de uma sociedade mais equilibrada, sustentável e equânime".

Fonte: do autor.

Essa mobilização destacada pelo DO é o que promove uma articulação efetiva entre a língua e a área técnica. O aluno é colocado em um movimento ativo/reflexivo no processo de construção de sua aprendizagem, enquanto o professor torna-se capaz de mediar o conhecimento, desenvolvendo a possibilidade de uso efetivo da língua em contextos especializados por meio dos diferentes gêneros discursivos.

Do ponto de vista do DO, a ATD permite, por exemplo, a) construir a definição de uma palavra mais próxima à *práxis* do aluno, validando especialmente sua função terminológico-discursiva; e b) após o trabalho com diferentes gêneros discursivos, destacar a relevância dos termos da "Tecnología," aprendidos pelo aluno, para sua atuação profissional. Foram esses dois pontos que guiaram minha análise.

Na primeira subseção da guia didática, "Tecnología: hacia una definición", iniciei com a proposta de definir a palavra tecnologia e testá-la. Tanto a orientação dada ao(à) professor(a) como a atividade 1 estão interligadas e promovem essa possibilidade de aproximação da palavra à realidade do aluno, já que o recurso semiótico presente evidencia o aparelho tecnológico que o aluno mais utiliza, o celular, e a partir daí abre-se um mundo de descobertas.

A maneira diferente de introduzir a terminologia da Educação Digital, vinculada a uma função social e profissional críticas, refletiu no ensino-aprendizagem da língua espanhola. As respostas variaram muito, aproximando-se mais ou menos do termo "Tecnología". Abaixo seguem algumas das respostas geradas pelos alunos[83]:

Quadro 43 – Resposta e testagem das definições dos alunos ao termo "Tecnología"

a.1) construir a definição de uma palavra mais próxima à *práxis* do aluno	**a.2) testar**

[83] Decidi por manter as inadequações linguísticas dos alunos, destacando com sublinhado as palavras que fogem a regra padrão da escrita.

“Son productos automatizados que facilitan nuestro día a día”. Aluno/a de Mecatrônica “Productos de la evolución. Facilitan la vida, dejando ella más automatizada y práctica”. Aluno(a) de Mecatrônica “Redes sociales, globalización, internet, industrialización, etc.”. Aluno(a) de Mecatrônica “Las tecnologías son praticidades en nuestros cotidiano, la globalización y automatización”. Aluno(a) de Lazer “Globalización, facilidades, automatización, redes sociales, practicidad, industrialización, diversión, criatividad, inovación”. Aluno(a) de Lazer	“1. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico; 2. Tratado de los términos técnicos; 3. Lenguaje propio de una ciencia o de un arte”. Aluno(a) de Mecatrônica “1. Conjunto de los conocimientos proprios de una técnica; 2. Conjunto de instrumentos, recursos técnicos o procedientes de una técnica”; Aluno(a) de Lazer

Fonte: do autor.

As atividades que me permitiram coletar os dados apresentados no quadro foram exploradas de forma crítica em sala de aula, a fim de fazer com que os alunos refletissem sobre as palavras e conceitos da primeira coluna e confrontassem com as buscadas por eles nos dicionários, na segunda coluna. Embora a resposta fosse individual, só apareceram duas definições, conforme a segunda coluna do quadro, referente à definição do dicionário. Diante disso, sugeri uma busca em dicionários *online* de termos e analisamos algumas definições. Os alunos apontaram, especialmente aqueles de Mecatrônica, a aproximação de algumas unidades terminológicas analisadas no dicionário com sua área técnica, demonstrando um conhecimento já em sua língua materna e associando-o às entradas do dicionário de termos da tecnologia em língua espanhola.

A partir daí, segui com as atividades da guia, explorando de forma dinâmica o tema do uso excessivo da tecnologia e os impactos na vida das pessoas. Explorei também o gênero “Mapa conceptual” para, em seguida, apresentar aos participantes um modelo com a temática das novas tecnologias. Nessa atividade, os alunos teceram comentários sobre o ano de produção do gênero e o ano de recepção por parte deles, ou seja, o que apareceu como novas tecnologias não eram tão novas assim naquele momento. Em seguida, os alunos relacionaram os termos às definições, a partir das palavras do mapa conceitual, e, por fim, discutiram sobre sua aplicabilidade para a área técnica, caso necessitassem comunicar-se em

língua espanhola. As respostas do quadro se referem à b) relevância dos termos da "Tecnología", aprendidos pelo aluno, para sua atuação profissional, o segundo ponto que orientou minha análise:

Quadro 44 – Percepção dos alunos quanto ao uso dos termos da tecnologia para sua formação técnico-profissional

b) destacar a relevância dos termos da *Tecnología,* aprendidos pelo aluno, para sua atuação profissional
"Saber los términos de la tecnología es útil en mi formación profesional pues facilita la realización de los proyectos en el trabajo". Aluno(a) de Mecatrônica
"Sí, en la mecatrónica utilizamos mucho estes aparatos e dispositivos, entonces seria de grande ayuda possuir este vocabulario". Aluno(a) de Mecatrônica
"Conocer términos de la tecnología puede me ayudar a buscar dispositivo o informaciones que talvez yo no encuentre en el portugués". Aluno(a) de Mecatrônica
"Sí, si yo 'for' trabajar en otro lugar, diferente del Brasil". Aluno(a) de Lazer
"Ampliación de vocabulario para trabajar con comunicación". Aluno(a) de Lazer

Fonte: do autor.

As respostas dadas pelo aluno, não só evidenciam a transversalidade do tema como solução para a problemática da organização institucional, como também possibilitam o uso da língua em contextos especializados, de forma mais consciente e crítica para o mundo do trabalho. Nesse sentido, observe umas das passagens do relato do DO:

Quadro 45 – Relato do(a) docente observador(a) I

"Pareceu-me, dessa maneira, uma proposta de letramento tecnológico, ou seja, uma aposta na concepção de que (...) não basta usar de modo esquemático a tecnologia, mas entender também as implicações do uso dela em nossa vida social. Um dos momentos emblemáticos dessa espécie de letramento tecnológico, proposta, segundo minha percepção, (...) foi a atividade (...) a construção coletiva do delineamento da noção de tecnologia e, em seguida, articulou tal noção à reflexão acerca das "fake news" no mundo contemporâneo".

Fonte: do autor.

Essa afirmação se dá devido às interessantes reflexões feitas pelos(as) discentes que construíram a ideia de "fake news", não apenas como um princípio de "notícia falsa", mas sobretudo com a ideia de uma informação que foi distorcida, manipulada, retirada de seu contexto e propagada amplamente por mídias digitais como as redes sociais. Uma estudante teceu a pertinente observação de que, segundo sua visão, as notícias e informações falsas não foram inventadas pelas redes sociais e que políticos, por exemplo, sempre as utilizaram. Pontuou ainda que, para ela, a diferença é que hoje em dia a velocidade e o alcance de propagação dessas mensagens fabricadas tornam-nas, rapidamente, uma verdade inquestionável para boa parte da população.

A segunda seção da guia didática, em que agrupei os alunos dos mesmos cursos, também aparece destacada no relato do(a) DO. Para ele(a), a proposta de discutir os impactos da tecnologia, com seus pontos positivos e negativos em cada área técnica de formação, possibilitou uma integração entre o ensino-aprendizagem da língua espanhola e a área técnica. Não só isso. O aluno passou a conhecer os termos de suas áreas e isso pode contribuir para o uso da língua no contexto de formação. Para isso o(a) DO dá um exemplo de situações em que os alunos puderam fazer uso especializado da língua espanhola:

Quadro 46 – Relato do(a) docente observador(a) II

"Os estudantes empenharam-se também na "Puesta en Práctica" que propunha a relação entre o universo da tecnologia e o mundo do trabalho. Os alunos do curso técnico integrado em Mecatrônica, ao refletirem como a tecnologia integrada ao saber da mecatrônica poderia melhorar a instituição, mostraram no celular ao professor-pesquisador um vídeo no qual criaram um aparato que ajuda a separar o lixo, oriundo do projeto integrador do curso".

Fonte: do autor.

A demonstração de satisfação com a forma em que a ATD funcionou em sala de aula fica evidente nos relatos da DO e foram significativos para mim, enquanto DI atuando em sala de aula, com vistas ao objetivo de construir esse itinerário de forma crítica, colaborativa, participativa e interdisciplinar. O vídeo mencionado pelo(a) docente foi o protótipo de robô descrito pelo aluno e, posteriormente, apresentado aos colegas, após o trabalho com a estrutura do gênero discursivo especializado: "La exposición oral". Outro(a) aluno(a) afirmou que gostaria de criar *robots* que auxiliassem na melhoria da coleta de lixo, pois a questão do acúmulo de resíduos é um grande problema em nossa sociedade. Houve um(a) aluno(a) de Lazer que também destacou o impacto da tecnologia na área,

principalmente o impacto negativo para as relações interpessoais entre as crianças e adolescentes, que acabam deixando de lado a ludicidade do brincar. Os jogos tradicionais acabam ficando obsoletos diante do avanço tecnológico.

Apesar de não haver nenhum participante de Agroindústria matriculado no 3º ano/série do EMI, as relações interdisciplinares alcançariam seu ápice se houvesse um diálogo entre essa área e a Mecatrônica, partindo da ideia de resolver os problemas identificados pelos alunos em seu entorno, como a coleta seletiva e o acúmulo de resíduos. Além disso, destaquei também a possibilidade de articular as habilidades técnicas aprendidas em Mecatrônica com aquelas do Lazer, de forma que o resultado dessa interação trouxesse uma adaptação dos jogos tradicionais para o atendimento, por exemplo, à Pessoas com Deficiência (PcD). Em ambos os casos a terminologia contribuiria para a exposição oral.

No que tange ao tópico "Píldoras de Criticidad", o texto selecionado não só aproximou os discentes dos termos na língua espanhola, como também facilitou a resolução das atividades voltadas, especificamente, para a integração entre a língua e as disciplinas técnicas. De forma a complementar essa subseção, a subseção seguinte, "Rincón Terminológico", explorou as unidades terminológicas das áreas e suas definições, o que contribui para a aprendizagem, principalmente ao observar as respostas dadas pelos alunos. Ao modo de ilustração, observe as respostas quando solicitei ao aluno que completasse uma ficha descritiva sobre um protótipo de um robô, no caso de Mecatrônica, e uma atividade de animação sociocultural para uma feira tecnológica, no caso de Lazer:

Quadro 47 – Ficha descritiva da atividade desenvolvida

Nombre del robot:	**Basura automatizada**
Nombre de la actividad:	**Quiz tecnológico**
Breve descripción del problema que permite resolver:	La falta de separación de los residuos en los entornos escolares.
Breve descripción de las actividades que se van a desarrollar:	Juegos de preguntas y respuestas sobre la tecnología.

Explicación de la función del robot para la sociedad y/o el entorno	El robot separará los residuos en metálicos, orgánicos y reciclables, ayudando así a separar los residuos para el proceso de reciclaje.
Explicación de los tipos de juegos, la función, el público, etc.:	Será un juego de preguntas y respuestas para niños para que puedan se divertir y aprovechar el tiempo libre.
Descripción de las partes del robot y su función:	Sensores para identificar residuos, pinzas para se mover, microcontroladores para el control, batería y otros.
Descripción de los materiales utilizados y la función en la actividad:	Pantalla de TV, móvil, internet, etc. 1- Mostrar las preguntas del quiz y las respuestas; 2- Proyectar para los niños; 3- Tiempo para responder en la app; 4- Dar la respuesta; 5- Al final damos un premio;

Fonte: do autor.

Constatei que os alunos usaram tanto os termos que haviam aprendido referentes às suas respectivas áreas – Mecatrônica e Lazer –, quanto aqueles relacionados à Educação Digital. Dessa forma, ratifiquei que a aprendizagem foi efetiva, o que pode ser confirmado, também, nos excertos extraídos da narrativa do(a) DO:

Quadro 48 – Relatos do(a) docente observador(a) III

"(...) os alunos encorajaram-se em participar ativamente das tarefas propostas, assumindo o protagonismo nas ações, educandos que geralmente sentiam-se acanhados em falar espanhol nas aulas tentaram formular pensamentos na língua e aprender a elaborar ideias relativas às suas áreas de formação nela".
"(...) fez-me perceber, ainda, que há uma defasagem imensa no que diz respeito a guias didáticos dirigidos ao ensino de língua espanhola como língua estrangeira para fins específicos na educação básica, pois há trabalhos de espanhol "instrumental" e para fins específicos, mas não há a oferta de aportes didáticos que apresentem a língua espanhola voltada a tais fins, sem que isso signifique uma visão mecanicista da língua, esvaziada da capacidade de concebê-la como produção discursiva e situada no espectro das práticas históricas e culturais".
"(...) pareceu-me que irá suprir uma lacuna no que se refere a materiais paradidáticos e voltados à formação de professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil, sobretudo no contexto de cursos técnicos integrados ao ensino médio, como os oferecidos pelos Institutos Federais no país".

“O caminho percorrido pelo professor-pesquisador escapa das visões mecanicistas/tecnicistas da língua por muitos fatores, o principal deles, a meu ver, é o enquadramento da língua espanhola, de seu ensino, no âmbito das práticas culturais e discursivas, exemplo disso é o cuidado em selecionar textos que contemplam a diversidade cultural do continente, as fontes textuais não são apenas espanholas; o empenho em não apresentar o vocabulário técnico de área (apenas) de modo isolado, mas de inseri-lo de forma situada em contextos enunciativos/discursivos e a fundamental exploração dos gêneros textuais para mobilizar o conhecimento da língua em sua dimensão específica de área técnica”.

Fonte: do autor.

Note que as percepções do(a) DO vão ao encontro da necessidade que, para mim, foi a base da construção de um caminho (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos por meio da ATD. Em síntese, a compreensão que o(a) docente teve a respeito da abordagem em sala de aula, só reafirma sua relevância para o EMI, conforme os excertos do quadro 47.

Embora o(a) DO tenha destacado a defasagem de materiais paradidáticos[84] e o quanto os resultados desta tese poderá contribuir para suprir essa carência, a intenção não foi elaborar um material didático acabado, uma vez que uma das características da área de LinFE é exatamente o atendimento à necessidade e ao contexto dos alunos, sem propostas prontas. Apesar disso, uma guia didática orientará possíveis caminhos formativos para a prática docente.

Em prol do desenvolvimento das competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada, foi possível potencializar a habilidade de uso da língua em contextos especializados, orientada desde uma perspectiva de ensino-aprendizagem de LinFE, por meio de uma visão linguístico-crítica. Conforme afirma a DO, não se trata de apresentar a terminologia da área técnica do aluno de forma isolada, mas sim contextualizá-la à função social, profissional, cultural, histórica etc. dos alunos.

6.3.2 Percepções enquanto docente observador

A aplicação contou com a minha participação como DO, além de um professor(a) de língua espanhola, atuando como Docente Aplicador (DA), e dez alunos do 2º ano/série do

[84] Entende-se por materiais paradidáticos aqueles recursos educacionais que complementam o livro didático, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem com abordagens mais dinâmicas e aprofundadas. Eles não substituem o livro didático, mas oferecem perspectivas adicionais sobre os conteúdos, explorando temas de forma mais ampla e contextualizada. A meu ver, o(a) docente observador(a) tratou como sinônimo de livro didático.

EMI em Agroindústria, Lazer e Mecatrônica. Destaco que esses alunos não haviam respondido a análise de necessidades, entretanto, como já afirmei, as necessidades, lacunas e desejos dos participantes acabam sendo muito próximas devido a sua fase geracional. Participaram da aplicação da guia didática 3 alunos de Agroindústria, 3 de Lazer e 4 alunos de Mecatrônica.

Nessa etapa da aplicação da guia didática, a intenção foi verificar: a) a receptividade da ATD por parte do(a) DA, por meio de um relato de experiência; b) como o(a) DA conduziu a guia didática, considerando as adaptações, recortes e a exploração dos temas, dos gêneros discursivos e das terminologias; e c) o desenvolvimento das competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada dos alunos. É a partir desses três pontos que analisei os dados obtidos.

Durante a análise, parti do pressuposto de que tanto a receptividade, como a maneira que o DA decidiu conduzir a guia, eram pontos complementares, já que me permitiram observar uma defasagem na formação inicial do docente e a necessidade de formação continuada no que tange as bases teórico-metodológicas da área de LinFE e da Terminologia, considerando, especialmente, o contexto do EMI. Diferentemente do professor de espanhol que participou apenas como DO, nessa etapa, ao assumir o papel de aplicador da guia didática, o participante optou por não seguir a orientação de produzir um relato de experiência, seguindo a estrutura do gênero, mas fez diversos apontamentos no decorrer do arquivo impresso que havia recebido, dando-me dados bastante coerentes com o objetivo da pesquisa e a aplicabilidade da ATD.

O material impresso havia sido disponibilizado ao docente participante com uma semana de antecedência, de forma que pudesse apropriar-se do seu conteúdo e planejar suas aulas. Um dia antes da aplicação, tive um encontro para que o(a) DA tirasse todas as dúvidas e recebesse algumas orientações que me pareceram necessárias naquele momento. O(a) participante teve liberdade para fazer adaptações, desde que explorasse os aspectos linguístico-críticos dos gêneros discursivos, com foco nas terminologias da Educação Digital e, posteriormente, a articulação com os termos da área técnica.

Durante a aplicação da guia didática fiz algumas constatações significativas quanto à prática docente na ATD. Seguirei a análise da mesma maneira que na 1ª parte, articulando os relatos do(a) DA, minhas percepções e constatações como DO e o processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme mencionado, o(a) DA optou por anotações no decorrer da guia. Tais anotações tornaram-se importantes relatos quanto à aplicação da abordagem e possibilitaram-me dar seguimento a análise a partir dessas narrativas.

O(a) DA iniciou a subseção "Tecnologías: hacia una definición" com a proposta da chuva de ideias, conforme orientado, sempre explorando as sugestões dos alunos. Apesar disso, quando sugerido aproximá-los do uso do dicionário em sala de aula, físico e *online*, o professor optou apenas por apresentar uma entrada do significado de "tecnología" e os alunos anotaram na guia, não havendo práticas de letramento quanto ao uso do dicionário em sala de aula, ficando restrito apenas ao conhecimento do professor para o aluno. Se considerar, como venho defendendo sobre a aplicação da ADT, especialmente no EMI, ela se insere numa perspectiva discursivo-crítica, pautada em práticas de letramento e multiletramento, nas quais os gêneros discursivos são o habitat das terminologias e parte imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de LinFE. Observe algumas respostas dos alunos a partir da chuva de ideias:

Quadro 49 – Resposta e testagem das definições dos alunos ao termo "Tecnología"

a.1) construir a definição de uma palavra mais próxima à *práxis* do aluno	**a.2) testar**
"Robot, globalización, internet, etc." **Aluno(a) de Agroindústria** **"Productos que facilitan la vida".** **Aluno(a) de Lazer** **"Redes sociales, globalización, internet, industrialización, etc.".** **Aluno(a) de Mecatrônica**	"1. Creación para facilitar alguna actividad de los seres; 2. Alguna conexión; 3. Innovación, seja ella virtual o no. 4. Novedades que facilitan la vida de las personas".

Fonte: do autor.

Como as respostas variaram de acordo com a chuva de ideias feitas na lousa pelo professor, na primeira coluna coloquei apenas três respostas dada pelos alunos, uma de cada curso, já que sempre se repetiam. Na segunda coluna, a definição que foi anotada na lousa pelo(a) docente, todas reproduzidas pelos(as) discentes na guia didática. É importante destacar que o participante fez questionamentos críticos aos alunos, que participaram ativamente da aula, no primeiro momento, mas que depois ficou limitado à reprodução do que estava posto pelo docente.

A atividade seguinte, relacionada ao jogo "¿Eres adicto a la tecnología" foi realizada de forma conjunta e discutida amplamente pelos alunos, que chamaram a atenção para a necessidade de imagens mais atualizadas, já que havia várias palavras e termos, inclusive, que já não eram tão novos assim. Essa mesma observação foi levantada no mapa conceitual "Las nuevas tecnologias". Para mim, tais constatações foram de grande valia para explorar a questão da produção e recepção do discurso, o que não aconteceu com o(a) DA que optou por uma atualização do mapa. O quadro a seguir representa dois pontos da atuação docente: a) palavras/termos antigos atualizados após relato dos alunos; e b) as perguntas feitas pelo DA para explorar a criticidade do gênero discursivo:

Quadro 50 – Relato do(a) docente aplicador(a) I

a) Palavras/termos antigos	**b) Perguntas que exploraram a criticidade do gênero discursivo**
Facebook, Twiter, consola, MP3	¿Revisas tus redes sociales al despertar? ¿La edad afecta?, ¿causa adicción? ¿Con cuántos años ganaron el primer móvil? ¿Cuáles fueron el máximo de tiempo que quedaron en el móvil? ¿Qué haces para disminuir o sustituir ese tiempo?

Fonte: do autor.

Tais questões foram exploradas durante o jogo e o mapa conceitual, facilitando a resolução no que se refere à atividade de associar o termo à definição, que também foi feita de forma conjunta com os alunos. Como DO foi possível constatar que há uma prática docente voltada a um letramento crítico em língua espanhola, mas que ainda não integra tais práticas à possibilidade de ampliar o ensino-aprendizagem para o uso da língua em contextos especializados.

As demais atividades seguiram de acordo com a proposta, havendo momentos em que o(a) docente fazia junto com os alunos e outros em que dava autonomia para que fizessem sozinhos. Em sua maioria, o DA discutia o material, pensava respostas e os alunos as escreviam. Isso aconteceu, especialmente, na subseção "¡Sin fake news!". Por questão de tempo, houve apenas uma vez a projeção do vídeo *Fake News*, o que, de certa maneira,

acaba prejudicando parte da atividade, que poderia ter sido mais bem explorada ou retomada na aula seguinte, mas infelizmente não foi possível.

Na subseção "La tecnología y el mundo del trabajo", o(a) DA pediu para que os alunos respondessem a atividade 1 e, em seguida, após uma discussão rápida sobre a presença de robôs ocupando o lugar de seres humanos em atividades diárias, passou a leitura e discussão do texto "El impacto de la tecnología en el ámbito laboral".

Finalizado a seção 1, o(a) DA dividiu a turma por cursos técnicos e apresentou a seção 2 da guia didática, aquela que os alunos fariam agrupados por áreas técnicas. Segundo o(a) professor, os alunos reclamaram da divisão da turma e dos textos da proposta. Desses por serem longos e cansativos, daquela por não gostarem de ficar com os mesmos alunos do seu curso técnico. Quanto a isso, destaco que esse problema não ocorreu com os participantes da turma em que fui DA, talvez pela diferença do ano/série[85].

O quadro a seguir traz algumas descrições do(a) DA no que tange à segunda seção, e que de maneira geral, encerra suas considerações sobre a experiência com a abordagem:

Quadro 51 – Relato do(a) docente aplicador(a) II

1) "Os alunos reclamaram do tamanho do texto ['El impacto de la mecatrónica y la automatización en el mundo']".
2) "Reclamaram do texto ['Agroindustria y tecnología: una relación necesaria y sin límites']".
3) "Sugestão: recorte os textos para discussão com os diferentes grupos".
4) "Apenas leram o texto ['Los elementos necesarios para crear un robot']".
5) "Infelizmente não deu tempo dessa discussão ['Píldoras de Criticidad']".
6) "Leram o texto ['La tecnología en la agroindústria colombiana'], mas tiveram dificuldade".
7) "Fizeram ['Rincón Terminológico'], sem muita dificuldade".
8) "Separar em cursos técnicos, para o docente é difícil acompanhar os grupos".

Fonte: do autor.

[85] É válido reafirmar que a proposta didática foi aplicada em dois anos/séries diferentes, mas que, em ambos, já havia sido trabalhado os conceitos básicos das disciplinas técnicas com as quais vinculei a guia. A intenção não foi verificar especificamente o ensino-aprendizagem do aluno por ano/série, mas sim a aplicabilidade, a aceitabilidade e a funcionalidade da ATD em sala de aula.

De forma geral, os trechos foram diretos em relação às dificuldades encontradas, nada específico em relação à abordagem, apenas em relação à extensão dos textos adotados, à dificuldade em acompanhar os grupos e alguns pontos em que houve, seja por tempo ou por escolha, adaptações significativas que podem ter alterado a aplicabilidade da ATD. Como exemplo, destaco o excerto 4 e 5, em que o (a) docente deixa de lado importantes subseções para o desenvolvimento da criticidade do aluno e da aprendizagem da terminologia.

Durante minha observação da 2ª seção, assim como os relatos do(a) docente, notei um aspecto mais centralizador do processo de ensino-aprendizagem. Talvez por tratar-se de uma pesquisa de doutoramento, o(a) DA quis, de maneira geral, acompanhar todas as discussões, em cada grupo, para verificar se os(as) discentes estavam realizando as atividades. Nesse sentido, acabava dando algumas orientações e fazendo algumas reflexões importantes. Os excertos 3 e 8 são exemplos dessa característica da prática docente.

Na subseção "Rincón Terminológico", os alunos também não apresentaram dificuldades para compreender a terminologia da área técnica, nem resolver as atividades, conforme apontado pelo(a) docente no excerto 7 e observado por mim como DO. Apesar disso, e diferente da turma do 3º ano do EMI, houve uma maior dificuldade no uso da língua em situações especializadas, o que pode ter sido causado pelos saltos dados na subseção. Para mim, essa característica pode ser reflexo da dificuldade do(a) docente em lidar com a terminologia de uma área distante do seu conhecimento.

Não se trata de ensinar terminologia, trata-se de considerar a relevância dela para o uso especializado em diferentes gêneros do discurso, orais e/ou escritos, mais e/ou menos especializados, a partir da reflexão da sua função social, linguística e da possibilidade da troca de conhecimento entre o professor e o aluno. Ao inserir os gêneros discursivos especializados, e por consequência as terminologias veiculadas neles, na prática pedagógica, por meio da ATD, é possível que o aluno dê os próximos direcionamentos, proporcionando ao professor um ensino-aprendizagem interdisciplinar e que atenda às necessidades do seu contexto de atuação e/ou futura atuação profissional.

6.4 Análise da autoavaliação dos alunos

Finalizada a análise dos relatos docentes e da aplicabilidade da ATD, solicitei aos alunos participantes que respondessem a um formulário de autoavaliação. Diferentemente do

questionário de análise de necessidades. Pretendia, assim, verificar se aquelas necessidades, lacunas e desejos iniciais dos alunos haviam sido atendidas e sanadas a partir das aulas ministradas por meio da abordagem. Para isso, tomei algumas das perguntas feitas na análise de necessidades e as adaptei ao questionário pós-atividade. É importante recordar que apenas os alunos do 3º ano/série do EMI responderam a análise de necessidades quando ainda cursavam o 1º ano/série.

Quanto à turma participante do 2º ano/série do EMI, a intenção foi verificar como havia sido a aplicação da abordagem por parte do docente e a aceitabilidade dos alunos. Assim, houve autonomia para que eles avaliassem suas expectativas, seus níveis de aprendizagem e suas motivações.

Posto isso, essa subseção está organizada a partir das respostas obtidas pelos alunos do 3º ano do EMI. Considerando esses dados, cruzei com aqueles coletados na autoavaliação dos alunos do 2º ano do EMI. Isso porque a DA dessa turma não havia recebido formação continuada para propor a aplicação da ATD em sala de aula, fator que impactou no resultado da autoavaliação.

O questionário autoavaliativo iniciou com duas perguntas sobre o ano escolar e o curso em que o aluno estava matriculado, dados já apresentados[86]. Na terceira pergunta, verifiquei se o aluno considera importante a aprendizagem da língua espanhola para a sua formação técnico-profissional e por quê. O quadro a seguir ilustra algumas dessas respostas:

Quadro 52 – ¿Te parece importante el aprendizaje de la lengua española para tu formación técnico-profesional? ¿Por qué?

1) “Sí, mucho. El español me ayudará en la comunicación”. Aluno(a) de Lazer
2) “Sí, pues aquí tenemos contacto con turista que hablan español”. Aluno(a) de Lazer
3) “Sí, porque esto me dá más posibilidad para la investigación de contenidos y también para la interación con el campo laboral”. Aluno(a) de Mecatrônica
4) “Creo que sí, porque me gusta mucha aprender español y quiero usar la lengua para tener más oportunidades de trabajo”. Aluno(a) de Mecatrônica

[86] Vide quadro 41, p. 179.

5) “Yo creo que sí. La Mecatrónica es una área muy amplia y rica. Puedo ir a otro país y trabajar utilizando la lengua española”. Aluno(a) de Mecatrônica

Fonte: do autor.

As respostas apresentam como característica as necessidades mais específicas do aluno quanto ao uso da língua em contextos especializados. Eles destacaram, entre outros pontos, a comunicação, habilidade necessária para a área de Lazer, o contato com turistas na cidade, a interação e o uso da língua para mais oportunidades em países hispanofalantes. A análise de necessidades feita com essa turma, no 1º ano/série[87], já apontava esses aspectos, agora reafirmando que a língua espanhola segue sendo necessária para a atuação técnico-profissional desses alunos.

Outro fator que merece destaque foi a maior relevância da língua espanhola em ambas as áreas, não tendo mais aparecido a língua inglesa como o idioma mais importante para a Mecatrônica, por exemplo. Para mim, isso pode ter sido consequência do maior contato do aluno com o ensino-aprendizagem de LinFE, necessário no contexto do EMI. No que se refere às respostas dos alunos do 2º ano/série, os dados apontam as mesmas características entre as turmas:

Quadro 53 – ¿Te parece importante el aprendizaje de la lengua española para tu formación técnico-profesional? ¿Por qué?

1) “Sí, porque en la industria es muy importante el español, principalmente para me comunicar en la América Latina”. Aluno(a) de Agroindustria
2) “Sí, no es la lengua que todos hablan, pero yo tengo una admiración y me gusta mucho aprender y hablar español”. Aluno(a) de Agroindustria
3) “Sí, el español poderá me abrir más puertas en mi vida profesional”. Aluno(a) de Lazer
4) “Sí, ella puede ayudarme a comunicarme sobre las máquinas que puedo fabricar”. Aluno(a) de Mecatrônica
5) “Sí, porque aprender nuevos idiomas te abre puertas. Hay mucha investigación hecha en español que podría ser importante para mí profesionalmente y también para tener contacto con profesionales españoles”. Aluno(a) de Mecatrônica

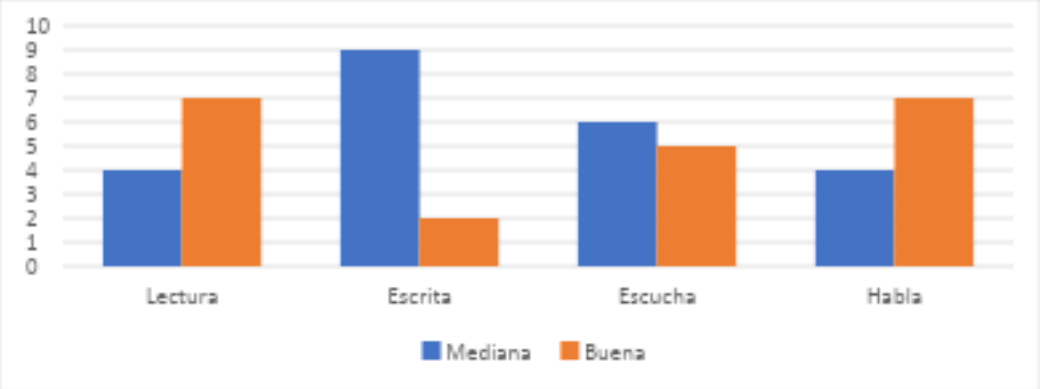
[87] Vide análise de necessidades aplicada aos alunos, p. 99.

Fonte: do autor.

O destaque sempre está posto pelos alunos para a comunicação, em contextos técnico-profissionais específicos, principalmente os alunos 1 e 4.

Na terceira pergunta pretendi verificar como o aluno percebeu seu desenvolvimento, após a aplicação da guia, considerando as habilidades de compreensão leitora e auditiva, produção escrita e oral. Observe o gráfico abaixo:

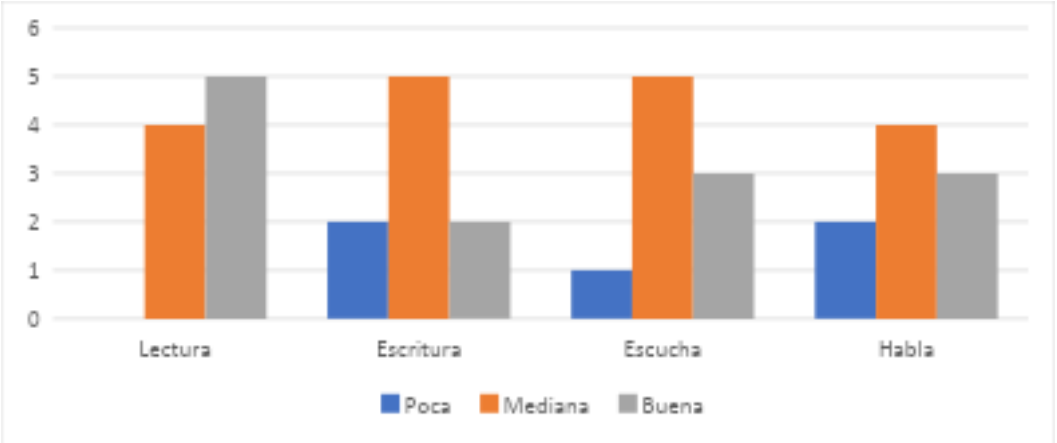
Gráfico 29 – Percepção dos alunos do 3º ano/série quanto ao seu nível de aprendizagem após aplicação da ATD



Fonte: do autor.

O gráfico chama a atenção para o fato de que todas as habilidades apontaram um desenvolvimento médio e bom. No caso da fala, enquanto havia muitos índices mais moderados do aluno, após a guia houve um maior domínio dela, o que pode ser um reflexo da aprendizagem focada no uso especializado da língua. A fim de verificar essa inferência, comparei os dados com aqueles coletados no 2º ano/série. A intenção foi evitar o enviesamento dessa afirmação, já que fui o produtor da guia, passando a analisar a aceitabilidade dos alunos com um professor aplicador que faria a condução da guia a partir da sua formação pedagógica.

Gráfico 30 – Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto ao seu nível de aprendizagem após aplicação da ATD

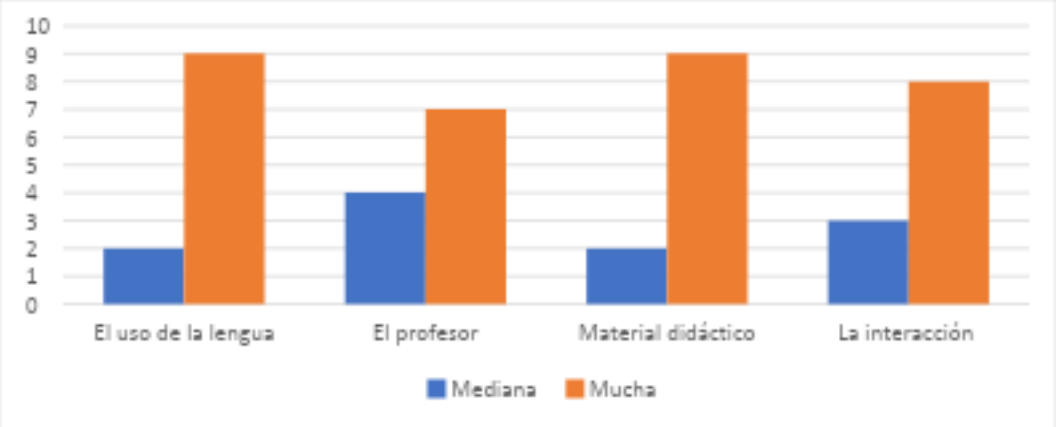


Fonte: do autor.

Observe que há uma maior instabilidade no gráfico, inclusive com dados apontando para um desenvolvimento baixo da escrita, da audição e da fala. Apesar disso, é considerável apontar que, nas produções escritas, ou seja, nas respostas que exigiam dos alunos a produção em espanhol, a presença de inadequações linguísticas foram ínfimas. Quanto a oralidade, defendo a possibilidade de dois fatores, que não foram objeto de análise nesse momento, mas cabe reflexão: o(a) DA fez algumas adaptações que podem ter interferido no processo de ensino-aprendizagem do uso da língua em contextos especializados; os alunos podem ter partido do pressuposto de que o nível de língua em que estão não seria suficiente para a produção oral e, inclusive, escrita.

Em relação à quarta pergunta, "¿Qué es lo que más te ha motivado durante estas clases?", a aplicação gerou os seguintes dados:

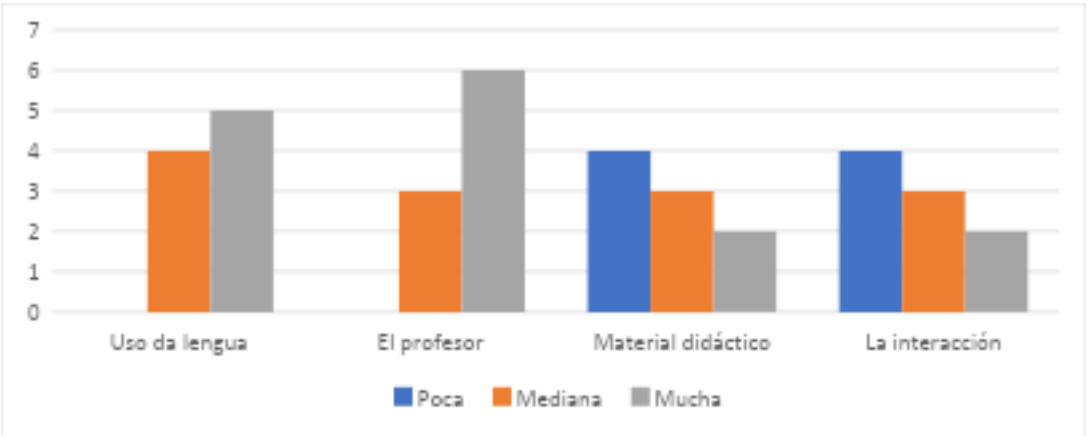
Gráfico 31 - Motivação dos alunos do 3º ano/série após a aplicação da ATD



Fonte: do autor.

É notável a receptividade dos alunos quanto à aplicação e os resultados alcançados para eles. O uso da língua, a proposta didática e a interação foram fundamentais para o ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE no EMI. Mais que isso, tais aspectos fundamentam a ATD em sala de aula. Apesar disso, quando tabulei os dados das respostas do 2º ano/série, houve outras particularidades. Observe o gráfico:

Gráfico 32 – Motivação dos alunos do 2º ano/série após a aplicação da ATD



Fonte: do autor.

Os dados evidenciam a percepção dos(as) discentes para a necessidade de uso da língua em contextos especializados. Não houve tanta receptividade ao guia didático, o que pode estar atrelado a três fatores, a saber: a) o fato de que os alunos não gostam de misturar-se, ponto destacado também no relato do(a) DA da turma; b) a forma como a guia didática foi utilizada em sala de aula, adaptações, recortes; e c) a dificuldade da guia para o nível de língua do aluno.

A quinta pergunta questionava sobre a compreensão do aluno quanto à integração entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas técnicas. Todos os alunos participantes, 100%, responderam que “Sí, los contenidos que aprendí en estas clases tiene relación con el contenido técnico”. Como justificativa, seguem algumas respostas dadas pelos alunos:

Quadro 54 – Percepção dos alunos do 3º ano/série quanto a relação entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas das áreas técnicas

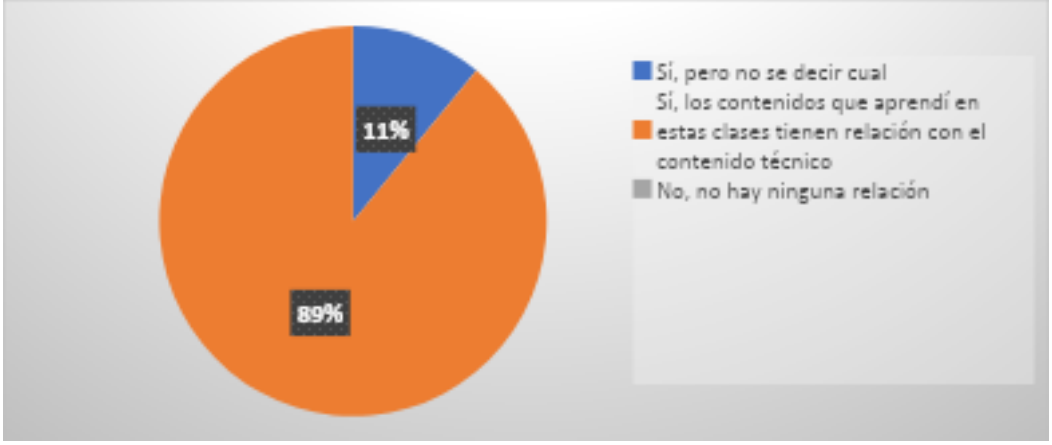
“Sí, los tipos de juegos, la tecnología para el Lazer”. Aluno(a) de Lazer
“Yo también vi estes contenidos en el curso técnico”. Aluno(a) de Lazer
“Hay muchos elementos de la mecatrónica y de la tecnología que ya estudié en las disciplinas técnicas”. Aluno(a) de Mecatrônica
“Tiene relación, porque utilizamos diariamente los componentes citados en el curso”. Aluno(a) de Mecatrônica
“Sí, porque estudié cosas de la mecatrónica, pero también discutí sobre los temas con mis colegas”. Aluno(a) de Mecatrônica

Fonte: do autor.

Os dados apontam para uma maior percepção das relações interdisciplinares em relação à análise de necessidades aplicada quando esses alunos cursavam o 1º ano. Ou seja, a presença de unidades terminológicas inseridas por meio dos gêneros discursivos é fundamental para o contexto técnico, e a ATD fortalece essas relações no ensino-aprendizagem de LinFE.

A fim de comparar os dados, cruzei essas informações com aqueles obtidos na mesma pergunta para os alunos do 2º ano do EMI. Observe os dados a seguir:

Gráfico 33 - Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto a relação entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas das áreas técnicas



Fonte: do autor.

Note que apenas 11% dos alunos, ou seja, apenas um entre os nove participantes respondeu que não sabia dizer qual a relação entre a língua espanhola e as disciplinas técnicas, embora tenha reconhecido sua existência e conseguido associá-la aos conteúdos da guia didática. Para os 89% dos demais participantes, as justificativas variaram de acordo com o quadro 55:

Quadro 55 – Percepção dos alunos do 2º ano/série quanto a relação entre a disciplina de língua espanhola e as disciplinas das áreas técnicas

"Partes de fermentación y otros contenidos ya vimos en las disciplinas técnicas". Aluno(a) de Agroindústria
"Sí, hay una relación. Los temas exploran actividades de la agroindustria, como fermentación y bacterias". Aluno(a) de Agroindústria
"Los contenidos del material tem total relación con mi curso, habla sobre tiempo libre, ocio e cosas a mais". Aluno(a) de Lazer
"Tiene relación, porque utilizamos diariamente los componentes citados en el curso". Aluno(a) de Mecatrônica
"Sí, porque estudié cosas de la mecatrónica, pero también discutí sobre los temas con mis colegas". Aluno(a) de Mecatrôn**ica**

Fonte: do autor.

As respostas não só são positivas como também evidenciam termos das áreas técnicas, que o aluno utiliza na produção escrita.

Na última pergunta do questionário solicitava-se para que os alunos respondessem se, passada a aplicação da guia e considerada a relevância da terminologia e dos gêneros discursivos aprendidos, eles se sentiam preparados para se comunicar em língua espanhola em um contexto profissional. Utilizei, inclusive, como exemplo, o gênero discursivo especializado trabalhado durante a guia, a exposição oral de um produto. O quadro a seguir apresenta as respostas dos alunos:

Quadro 56 – Respostas dos alunos do 3º ano/série sobre se sentirem preparados para utilizar a língua espanhola em contextos de uso especializado

"Sí, pues pude desenvolver una actividad de ocio". Aluno(a) de Lazer
"Sí, conocí un poco más de vocabulario que uso en el curso técnico en español". Aluno(a) de Lazer
"Sí, creo que estoy mejor preparada y que sería capaz de presentar un producto utilizando el español, porque conosco más a respecto de los componentes electrónicos." Aluno(a) de Mecatrônica
"Sí, por ejemplo, la actividad final, donde hicimos una presentación. Fue más fácil porque conocia más vocabulario en español relacionado con la mecatrónica.". Aluno(a) de Mecatrônica
"Sí, porque estudié cosas de la mecatrónica, pero también discutí sobre los temas con mis colegas". Aluno(a) de Mecatrônica

Fonte: do autor.

As respostas demonstram, indubitavelmente, que os aprendizes se sentiram mais satisfeitos e seguros para se comunicar, ainda que tenham focado mais na aprendizagem de vocabulário.

Os dados obtidos com a turma do 2º ano/série do EMI trouxeram um ponto interessante. Apesar de afirmarem estar preparados para se comunicar em língua espanhola, os participantes mostraram-se mais inseguros em suas respostas quanto à necessidade de ampliar os conhecimentos para desenvolver a situação proposta na pergunta. Observe o quadro:

Quadro 57 – Respostas dos alunos do 2º ano/série sobre se sentirem preparados para utilizar a língua espanhola em contextos de uso especializado

“Yo no seria totalmente capacitada, mas saberia pelo menos el básico para me comunicar”. Aluno(a) de Agroindústria
“Sí, yo aprendí muchas cosas que me preparon para la comunicación en la formación técnica, pero hay cosas que yo no sé ainda.”. Aluno(a) de Agroindústria
“Sí, pois adquiri muchas palabras nuevas en español para usar no Lazer.” Aluno(a) de Lazer
“Creo que sí. Algunas palabras que me eran desconocidas, ahora las comprendo y hasta consigo utilizar a ellas en conversaciones”. Aluno(a) de Mecatrônica
“Creo que <u>podería</u>, <u>porque</u> aunque cometo errores de pronunciación y uso un poco de portunhol, <u>podería</u> presentar.”. Aluno(a) de Mecatrônica

Fonte: do autor.

O direcionamento dos alunos acaba sendo sempre na perspectiva de sim, seria possível a comunicação em LE, desde que tenham mais formação. Essa orientação pode ser uma característica de que, para a aplicação em sala de aula da ATD, será necessário propor primeiro uma formação continuada aos docentes de espanhol, de forma a orientá-los sobre os pressupostos teórico-metodológico do ensino-aprendizagem de LinFE, da vertente linguística da Terminologia e dos gêneros discursivos especializados, já que o DA demonstrou dificuldades ao utilizar a guia didática e isso refletiu nos dados da autoavaliação em várias passagens citadas.

Dito isso, defendo que a ATD seja necessária no contexto do EMI, como uma abordagem capaz de propor a interdisciplinaridade entre a língua espanhola e as áreas técnicas, conforme pude verificar ao aplicá-la em sala de aula de LE.

7 CONCLUSÕES

A virada do século XX trouxe consigo uma nova concepção de ensino-aprendizagem, a Pedagogia Pós-Método, com importantes contribuições para o desenvolvimento e avanços do ensino-aprendizagem de línguas, em especial de LinFE.

Ao considerar o professor como um mediador/facilitador da aprendizagem, capaz de minimizar problemas em sala de aula, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno e/ou professor-aluno-currículo, é ele quem possibilita uma conscientização linguística, promovida por meio de descobertas intuitivas, onde as habilidades comunicativas estão integradas e promovem o protagonismo do aprendiz. É a partir da visão de mundo do professor, que possui um papel político-ideológico fundamentado em experiências individuais e/ou coletivas. Tais experiências orientam seu agir docente de acordo com o contexto específico de ensino.

Neste itinerário algumas escolhas foram importantes, como considerar o processo de ensino-aprendizagem a partir das particularidades do EMI, contexto no qual a formação técnica se faz presente e que me levou à Abordagem Terminológico-Discursiva como fundamental para os diferentes usos da língua espanhola em contextos especializados.

Uma língua estrangeira (LE) possui como protagonistas um determinado professor com um perfil político-ideológico particular, um determinado aluno ou um grupo que tem objetivos particulares, necessidades específicas, gostos etc., individuais e coletivos, e um contexto institucional particular, ou seja, um currículo, um projeto político pedagógico etc. Em meu caso, meu perfil político-ideológico me levou a buscar uma identidade como docente do EMI, em prol do desenvolvimento de uma consciência sociopolítica, tanto do professor quanto do aluno, sobre o uso da língua em contextos especializados; um perfil particular de aluno que tinha como necessidade a formação para o trabalho e a comunicação na LE, com desejos geracionais em comum; e um contexto institucional que orientou às práticas pedagógicas interdisciplinares.

Diante desse cenário é importante retomar a pergunta que fiz ainda na introdução e norteou toda a construção do meu itinerário (auto)formativo: como consolidar o ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE no contexto do EMI?

É claro que a resposta não é tão simples. A prática docente é imprescindível nesse processo, e foi por meio dela que busquei atender às necessidades de aprendizagem com vistas a uma educação linguístico-crítica, a construção de uma identidade como professor de espanhol como LinFE no EMI e a relevância do ensino da língua para uma formação crítica

do aluno para o mundo do trabalho, situando-o enquanto ser social e cultural, consciente de seu papel transformador.

Defendo que os gêneros discursivos, de diferentes níveis de especialidades, associado à terminologia prototípica de uma dada área técnica e/ou científica, é capaz de propor um ensino-aprendizagem de LinFE por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD).

Ao aplicar a ATD em sala de aula, os resultados trouxeram dados significativos quanto às necessidades do aluno do EMI, especialmente aquelas em torno do uso da LE em contextos especializados. É na ATD que o aprendiz poderá receber insumos tanto para desenvolver sua competência léxico-terminológica, quanto sua competência comunicativo-especializada (Nadin, 2022), o que contribuirá, sobremaneira para o seu ensino-aprendizagem e sua futura atuação profissional.

Como já mencionado, parti de três hipóteses iniciais. Na primeira, pude observar que não há um ensino-aprendizagem direcionado ao uso específico da língua, demanda posta por parte de professores das áreas técnicas e alunos do EMI. Diante disso, a segunda hipótese evidenciou a dificuldade na concretização de práticas integradoras por parte do professor de espanhol, evidenciada pela ausência de formação continuada que dialogue com práticas de letramento e multiletramento em sala de aula de LinFE. E a terceira, que evidencia a relevância do ensino-aprendizagem da língua espanhola no EMI, destacada, sobremaneira, por todos os sujeitos da pesquisa.

Diante tudo, defendo a necessidade em repensar o ensino-aprendizagem de LinFE situando-o em um novo contexto de ensino, capaz de lidar com as instabilidades diárias de nossa prática docente, fundamental para o desenvolvimento humano e cidadão, além de possibilitar uma formação crítica e emancipadora a fim de alcançar uma educação linguístico-crítica.

Cabe destacar que o percurso delineado aqui não se limita ao desenvolvimento de uma proposta didática. Trata-se de uma intervenção formativa e epistemológica que propõe deslocar os fundamentos do ensino-aprendizagem de espanhol no EMI para um campo mais dialógico, crítico e situado também no contexto técnico-profissionalizante. Ao incorporar o léxico especializado e os gêneros discursivos das áreas técnicas como mediadores da aprendizagem, o trabalho propõe um ensino de espanhol que não apenas atende às demandas institucionais, mas também forma sujeitos com maior consciência de suas práticas comunicativo-especializadas.

Essa perspectiva exige, no entanto, que a formação do professor vá além da simples aquisição de técnicas ou metodologias. A (auto)formação assumida aqui como eixo

narrativo confere à tese uma densidade crítica que ultrapassa os limites tradicionais da pesquisa aplicada. O professor não é apenas um executor de propostas pedagógicas; ele é um sujeito que interpreta, ressignifica e reinventa sua prática a partir de suas experiências, da escuta ativa dos estudantes e da leitura crítica do contexto institucional.

Além disso, a proposta aqui elaborada se alinha diretamente aos pressupostos de uma educação omnilateral (Frigotto, 2014) e de uma formação integrada que recusa o dualismo entre formação geral e técnica. O trabalho mostra que o espanhol como LinFE pode atuar como articulador entre a formação humana, a dimensão linguística e a qualificação técnica, ao mesmo tempo em que se inscreve no projeto mais amplo de uma educação crítica e emancipadora.

Outra contribuição importante da pesquisa reside no campo metodológico. A opção por uma metodologia qualitativa, ancorada na narrativa autobiográfica, permite não apenas descrever os fenômenos vivenciados, mas compreendê-los à luz de um processo reflexivo sistemático. Essa escolha metodológica reforça a tese de que as práticas docentes, quando narradas, problematizadas e contextualizadas, constituem um campo legítimo de produção do conhecimento.

Por fim, deve-se destacar o potencial de replicabilidade e ampliação da proposta. Embora situada no contexto do espanhol no EMI, a ATD pode ser adaptada a outras línguas estrangeiras, a outras áreas técnicas e a outras modalidades de ensino. Isso porque sua força reside na capacidade de articular linguagem, especialidade e contexto por meio dos gêneros discursivos e da terminologia.

Dessa forma, esta tese não apenas responde à pergunta que a originou — como consolidar o ensino-aprendizagem de espanhol como LinFE no EMI —, mas amplia o horizonte do que entendemos por ensino integrado, por prática docente crítica e por formação linguístico-profissional. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante não apenas para o campo da Linguística Aplicada, mas para o debate sobre a formação de professores, o currículo integrado e a educação pública de qualidade nos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, Madrid, v. 44, n. 2, p. 5-29, set/dez. 1998.

ALLWRIGHT, D. The significance of interaction in language learning. In: HODGSON, B.; HOLLAND, R. (orgs.). *Language learning:* approaches and perspectives. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 103-120.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi, 2005.

BARKHUIZEN, Gary; BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. Reconceptualizing narrative inquiry in language teaching. In: Narrative inquiry in language teaching and learning research. New York: Routledge, 2014. p. 1-14.

BARROS, L. A. (2004). *Curso básico de terminologia.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero:* história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BELL, J. *Doing your research project:* a guide for first-time researchers in education, health and social science. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2002.

BHATIA, V. K. *Analysing Genre:* Language Use in Professional Setting. London: Longman, 1993.

BOCORNY, A. E. P. Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP). 230 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos – Teorias do Texto e do Discurso, Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15548/000678237.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 mar 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de cursos técnicos. Brasília, 2023. Disponível em: https://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jul 2024.

BRASIL. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:* concepções e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. 43 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2024.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 5. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2002.

BRUMFIT, C. J. Language teaching in the light of current linguistics. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (orgs.). *The communicative approach to language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 1-20.

CABRÉ, M. T. La terminología: teoría, metodología y aplicaciones. 2. ed. Barcelona: Editorial Antártida, 1993.

CABRE, M. T. *La Terminología:* representación y comunicación. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada: Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. C. G. e SCOTT, M. The Brazilian ESP Project: An evaluation. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:* Questões e Perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988a.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua:* redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada.* Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. 2005. Critical thinking in refl ective sessions and in online interactions. In: RAJAGOPALAN, K. (org.). *AILA Review.* Applied Linguistics in Latin America, 18. Amsterdam: John Benjamins. pp. 41-57.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (org). *A abordagem instrumental no Brasil:* um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 17-34.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln Eds., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000, p. 477-487.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa:* experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrativa e investigação educacional*. Tradução de Aline Stafuzza Cipriani. Londrina: Eduel, 2015.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Métodos de pesquisa em educação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSERIU, E. Introducción al estudio estructural del léxico. In: HERNANDEZ, M. M. *Princípios de semântica estrutural.* Gredos, 1987. p. 87-142.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento:* por uma epistemologia da prática. São Paulo: Cortez, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for specific purposes:* a multi-dis-ciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FADANELLI, S. B. Terminografia Didático-Pedagógica: Metodologia para Elaboração de Recursos voltados ao Ensino de Inglês para Fins Específicos. 198 f. *Tese* (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Traduzido por Rosângela K. R. Ribeiro. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Linguagem e poder.* Traduzido por A. P. C. Araújo. São Paulo: Editora Unesp, 2001a.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse:* textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, M. M. A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. 179f. *Tese de Livre Docência* – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação, Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 35, n. 2, p. 215-228, 2010.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. L.; LIMA, A. M. *Educação profissional e tecnológica:* desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUDIN, F. *Pour une Socioterminologie.* Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 1993.

GAUDIN, F. *Socioterminologie:* une approche sociolinguistique de la terminologie, Paris, Duculot, 2002.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. G. El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje. Manual de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco/Libros, S.L, 2009.

HOFFMANN, L. *Llenguatges d'especialitat*. Selecció de textos. Brumme, J. (ed.); Cabré, M. T.; Lorente, M. (dir.). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada. 1998.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes:* a learning-centered approach. Cam-bridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 002, de 14 de maio 2019. *Diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência.* São Paulo, ano 19, n. 002, 14 maio 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-manuais. Acesso em 20 de agosto de 2023.

KOCOUREK, R. *La langue française de la technique et de la science*. Vers une linguistique de la langue savante. 2a ed. Wiesbaden: Brandstetter Verlag, 1991.

KRIEGER, M. G. *Terminologia revisitada*. Delta, São Paulo, v.16, n.2, p.209-228, 2001.

KUENZER, A. *Educação de jovens e adultos:* a formação de professores em questão. São Paulo: Cortez, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v.35, n.4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods:* macrostrategies for language teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching*: from method to postmethod. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Language Teacher Education for a Global Society. New York: Routledge, 2012.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações

imobiliárias. 289 f.: il.; color.; 30 cm. *Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)* - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2016.

LEE, A. G. Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito: discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de Química. 2019. 183 p. *Tese (Doutorado)* - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019.

LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: As palavras e sua companhia. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

MELO NETO, João Cabral de. Obra completa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MIGNOLO, W. D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. In The Latin American Subaltern Studies Reader. Durham, NC: Duke University Press, 2003, p. 45-66.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 3 ed. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Série Reflexões na Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Linguagem em (Dis)curso, v.6, n. 3, 2006.

MOTHA-ROTH, I. *A formação de professores de línguas:* uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NADIN, O. L. Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da terminologia e da terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 61, n. 1, p. 97–108, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667674. Acesso em: 10 jun. 2022.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PACHECO, E. *Os Institutos Federais:* uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

PACHECO, E. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language.* New York: Routledge, 1989.

RAMOS, M. *História e política da Educação Profissional.* Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

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

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.* Campinas: Mercado de Letras: São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-45.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). *Línguas para fins específicos:* revisitando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 23-41.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPecialist,* São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

ROBINSON, C. R. ESP Today: a practitioner's guide. UK: Prentice Hall Internacional, 1991.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROVERI, J. C. S. A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo. 2019. *Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica)* – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral.* 10. ed. São Paulo: Editor 34, 1972.

SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Línguas para Fins Específicos:* revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SCHRÖDER, H. Linguistic and Text-Theoretical Research on Languages for Special Purposes. Dins Schröder, H. (ed.) (1991). *Subject-oriented texts*. Berlin, Nova York: W. de Gruyter, 1991.

SOUZA, V. R. A. Implementação do gênero abstract: uma proposta de curso online de produção escrita em inglês. 168 f.; 30 cm. *Tese (Doutorado em Educação)* - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

SWALES, J. M. *Research genres:* explorations and applications. Cambridge: Cambrigde University Press, 2004.

TEMMERMAN, R. Towards new ways of Terminological description. The Sociocognitive Approach, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000.

ULLMANN, S. *Semántica:* introducción a la ciencia del significa do. Madrid: Aguilar, 1965.

VAN DE POEL, K.; GASIOREK, J. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. Journal of English for Academic Purposes, v. 11, n. 4, p. 294-303, 2012.

VIAN JR, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *D.E.L.T.A*., v.15, n. ESPECIAL, p.437-457, 1999.

VIEIRA, B. G. A. M. Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância. 246 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

WÜSTER, E. Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. Quatro estações no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. 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: 5 out. 2023.

ASSUMPÇÃO, G. F. P. "Abordagem terminológico-discursiva - ATD: interseções e demarcações", in: *Philologus*, v. 29, p. 44-61, 2023.

BAKHTIN, M. Reformulação sobre o livro de Dostoiévski In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 341.

BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for Specific Purposes*. The United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2010.

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHN-SON, R. K. (org.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programm design. In: JOHNSON, R. K. (org.). *The second language curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 63-78.

CABRÉ, M. T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. Madrid: Gredos, 2006.

CASSANY, D. *Construir a Escribir*: cómo aprendemos a escribir. Barcelona: Paidós, 1999.

CABRÉ, M. T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. Madrid: Gredos, 2006.

COLLINS, H. Wide-scope needs analysis: requirements and feasibility. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CEL-ANI, M. A. A. (org.). *Linguística Aplicada:* da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 179-192.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita:* apresentação de uma metodologia para o desenvolvimento de habilidades de linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

GRAVES, K. *Designing language courses:* a guide for teachers. Boston: Heinle e Heinle, 2000.

HOLLIDAY, A.; COOKE, T. An ecological approach to ESP. In: *Issues in ESP*: Lancaster practical papers in English language educational 5. Lancaster: Lancaster University Press, 1982. p. 123-143.

HOLMES, J. *What do we mean by ESP?* Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. Working Paper 2, CEPRIL, PUC-SP, São Paulo, 1981.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

LONG, M. H Second language needs analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MACIEL, A. M. B. Quais são os rumos da Terminologia no século XXI. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; São Paulo: Humanitas, 2007. v.III.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASTELARO, Q. R. A. O papel do léxico específico na área do direito para o desenvolvimento de competências orais e escritas. 2019. 269 f. *Tese (Doutorado em Letras)* - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007&lng=en&nrm=iso&ting=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v.6, n. 3, 2006.

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

ONODERA, J. Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional. 2010. 119 f. *Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAIVA, C. L. B. Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de língua espanhola. 323 f. *Tese (Doutorado em "Español: Investigación avanzada en Lengua y Literatura" e "Linguística e Língua Portuguesa*), Facultad de Filología da Universidad de Salamanca / Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Salamanca / Araraquara, 2013.

PAIXÃO, H. P. Análise de necessidades nas aulas de português: uma possibilidade? 2015. 95 f. *Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PETRASSO, C. Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento Acadêmico. 2014. 108 f. *Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PICHT, H.; DRASKAU, J. Language for general purposes (LGP). Language for special or specific purposes (LSP). *Terminology*. Dins Terminology: An Introduction. Guilford: Universitat de Surrey, 1985.

RAMOS, M. N. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade,* Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005b.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado:* Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: In: RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado:* Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: Hélio Costa; Martinho da Conceição. (Org.). *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional.* São Paulo: CUT, 2005c, v. 1, p. 19-62.

RAMOS, R. C. G. Tendências de ensino de inglês para fins específicos em contextos profissionais. *Conferência proferida no I Seminário do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico (GEIA)*. São José dos Campos, São Paulo, 26 de maio de 2015.

REY, A. *La Terminologie:* noms et notions. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge, 2003.

RODRIGUES, L. F. Ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais: desafios na Escola de Administração da UFBA. 126 f. *Dissertação (Mestrado)* - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2014.

ROJO, R. *Gêneros Textuais e Ensino*: a perspectiva da escola e da formação de escritores. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, R. *Letramento e Formação do Professor:* a linguagem em disciplinas e gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RUIZ CAMPILLO, J. P. *Gramática Cognitiva y Español como L2*. Madrid: Edinumen, 2009.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.). *ESP*: state of the art. Anthology series 21. SEAMEO Regional Language Center, 1988. p. 1-3.

SWALES, J. M. *Genre analysis:* English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

TELES, T. V. S. O Papel do Ensino de Língua Inglesa na Formação do Perfeito Negociante (1759-1846). Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

TERENZI, D. Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman, 1999.

VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis: a synopsis. *Discourse & Society*, v. 4, n. 2, p. 193-223, 1993.

VARANTOLA, K. Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects. *Alsed-LSP Newsletter*, 9, 2 (23), 10-20, 1986.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Entrelínguas, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan/jun. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ANÁLISE DE NECESSIDADES ALUNOS

Coleta de Corpus - Entrevista com Alunos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "A LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO", sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e seu orientador Prof. Dr. Odair Luiz Nadin.

A pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

I - Pesquisa e procedimentos

Informações ao Participante:
O que é uma pesquisa?
Uma pesquisa é um conjunto de ações e práticas que visam descobrir e coletar dados sobre um assunto, com o intuito de ampliar o conhecimento, possibilitando desenvolver estudos para atender a uma demanda específica.

Qual o objetivo desta pesquisa?
Coletar dados para a elaboração e aplicação de um material didático elaborado pelo pesquisador a fim de propor um ensino e aprendizagem de Língua Espanhola que possibilite o desenvolvimento das competências comunicativa e técnico-profissionalizante.

Por que fui escolhido?
Você está sendo escolhido para participar desta pesquisa por ser aluno regularmente matriculado no Ensino Médio Integrado, nos cursos técnicos de Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica ou Mecatrônica e estar na disciplina de língua espanhola.

Para que fazer a pesquisa?
A pesquisa tem por finalidade fornecer insumos para a elaboração de um material e verificar seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

Como será feita?
Inicialmente, você receberá de seu professor de espanhol um link de um formulário do Google. Após isso, você dirá se concorda ou não com a participação. Caso concorde, você responderá as perguntas que seguem no formulário. Caso não, sua participação se encerrará. Em um segundo momento, caso tenha aceitado a primeira etapa, você precisará assistir às aulas de espanhol, que devido a situação de calamidade pública poderá ser de forma síncrona e/ou assíncrona, e participar das atividades propostas na disciplina. A pesquisa acontecerá durante as aulas de espanhol, nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica e Mecatrônica. Tais atividades acontecerão no decorrer do 3º e/ou 4º bimestres de 2021.

A pesquisa apresenta riscos e/ou desconforto?
Embora se trate de uma pesquisa estritamente didática e pedagógica, contribuindo assim para sua formação, acredita-se que as atividades propostas possam trazer alguns riscos, como cansaço, desconforto e falta de motivação no decorrer da aplicação.

Quais os procedimentos que serão tomados caso a pesquisa apresente riscos e/ou desconforto?
Em caso de qualquer desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social e/ou cultural imediato ou tardio, será atendido prontamente pelo pesquisador responsável, cabendo a ele as medidas necessárias para a resolução do problema, incluindo sua desistência de participar da pesquisa se assim crer necessário.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa?
Espera-se alcançar a efetivação de um material que atenda a demanda de um ensino integrado entre base comum e educação profissional, suprindo a falta de diálogo e articulação da disciplina de espanhol como língua estrangeira e as disciplinas do curso técnico integrado em Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica ou Mecatrônica, além de contribuir para a formação do aluno.

II - Sigilo/Anonimato
Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, siglas ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

III- Liberdades/Garantias
A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento e/ou tratamento, podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, estando apenas obrigado a frequentar normalmente as aulas ministradas pelo pesquisador/professor, até o final do bimestre letivo em que a pesquisa foi aplicada. Além disso, fica garantido ao participante não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimentos de qualquer natureza

IV – Procedimentos
Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?
Caso você aceite participar, será necessário sua assinatura, assentindo a pesquisa, bem como a assinatura do Termo de Consentimento dos responsáveis legais. Quanto as atividades didáticas, você as desenvolverá normalmente, em sala de aula, conforme já mencionado. Tais atividades estão atreladas a uma aprendizagem integrada entre as disciplinas de espanhol e as da área técnica. Além disso, você responderá a um questionário sobre suas necessidades na aprendizagem da língua. É importante mencionar que a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os resultado serão divulgados?
Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc. Apesar disso, todas as informações coletadas na pesquisa serão de acesso apenas dos pesquisadores e ninguém mais poderá ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu (nome/imagem/voz) não irá aparecer em nenhum lugar.

Atenção!
Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado por incineração.

Se você ou os seus responsáveis tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o pesquisador responsável pelo estudo Jean Carlos da Silva Roveri ou seu orientador Prof.

Dr. Odair Luiz Nadin, pelo telefone (14) 99696-5317.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – UNESP Araraquara, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br. Além disso, você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), instituição coparticipante. O CEP/IFSP situa-se à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4569, e-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que li, discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento e entendi que a pesquisa trata de uma coleta de dados para a elaboração e aplicação de um material didático elaborado pelo pesquisador a fim de propor um ensino e aprendizagem de Língua Espanhola que possibilite o desenvolvimento das competências comunicativa e técnico-profissionalizante. Para isso, precisarei responder a um formulário, com perguntas relacionadas às minhas necessidades quanto à aprendizagem de língua espanhola, e desenvolver as atividades didáticas que serão propostas, às quais estão atreladas a uma aprendizagem integrada entre as disciplinas de espanhol e as da área técnica.
Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO.

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Sobre você e seu curso técnico.

2. Qual a série que você está cursando? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1º ano do Ensino Médio
- ◯ 2º ano do Ensino Médio
- ◯ 3º ano do Ensino Médio
- ◯ 4º ano do Ensino Médio

3. Qual seu curso técnico? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Técnico em Agroindústria
- ◯ Técnico em Alimentos
- ◯ Técnico em Eventos
- ◯ Técnico em Lazer
- ◯ Técnico em Mecânica
- ◯ Técnico em Mecatrônica

4. Por que você escolheu esse curso? *

5. Você está cursando a disciplina de Língua Espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Sobre a aprendizagem de Língua Espanhola

6. Você considera importante aprender a Língua Espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Se você respondeu sim, diga o porquê?

8. Você considera importante a aprendizagem de Língua Espanhola para sua formação técnico-profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

9. Se você respondeu sim, diga o porquê?

10. Por que você está aprendendo Língua Espanhola? (Pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] É obrigatória para o curso técnico que estou cursando.
- [ ] Para viajar.
- [ ] Gosto de aprender línguas estrangeiras.
- [ ] Para minha realização profissional e ter uma boa colocação no mercado de trabalho.
- [ ] Para ocupar o meu tempo.
- [ ] Por imposição dos meus pais.
- [ ] Outro: _____

11. Se marcou OUTRO dentre as opções acima, diga qual(is).

_____

_____

_____

_____

_____

12. Como você mais gosta de aprender a língua espanhola? (Marcar no máximo três opções opções) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Lendo e escrevendo.
- [ ] Com músicas e filmes.
- [ ] Estudando a gramática da língua (a estrutura)
- [ ] Falando.
- [ ] Com situações que me desafiam.
- [ ] Só com o livro didático.
- [ ] Com diferentes materiais que misturem tudo isso.
- [ ] Outro: _____

13. Se marcou OUTROS dentre as opções acima, diga qual(is).

14. Do que você não gosta quando está aprendendo a língua espanhola? *

15. Em uma escala de pouco, razoavelmente e bem como você se vê quanto as seguintes habilidades: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Pouco	Razoavelmente	Bem
Ler	◯	◯	◯
Escrever	◯	◯	◯
Ouvir	◯	◯	◯
Falar	◯	◯	◯

16. O que mais te motiva durante as aulas? *

Marque todas que se aplicam.

	Pouco	Razoavelmente	Muito
O uso da língua estrangeira para comunicação	☐	☐	☐
O professor e a forma como ensina	☐	☐	☐
O material didático utilizado	☐	☐	☐
Os colegas de sala	☐	☐	☐
Poder usar a língua para minha formação técnica	☐	☐	☐

17. Você nota alguma relação entre os conteúdos da disciplina de língua espanhola e aqueles estudados nas disciplinas técnicas? (Por exemplo: você observa que alguns conteúdos ensinados pelo seu professor de espanhol te ajudaria para a formação técnica) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, mas não sei dizer qual.
- ◯ Sim, muita coisa que eu aprendo em língua espanhola tem relação com os conteúdos do curso técnico.
- ◯ Não, não há nenhuma relação, o que eu aprendo em língua espanhola é apenas para a comunicação.

18. Você acredita ser capaz de comunicar-se em Língua Espanhola em um contexto profissional na área de formação? Por exemplo, caso você vá atuar na área, seria capaz de apresentar um produto, ler um manual, resolver um problema técnico se a única língua de comunicação fosse o espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

19. Se respondeu TALVEZ, diga o que poderia te impedir.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES DE ESPANHOL

Coleta de Corpus - Entrevista com Professores de Espanhol

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO", sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e seu orientador Prof. Dr. Odair Luiz Nadin.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, sendo extremamente sigilosa e sem nenhum dado pessoal exigido aos participantes.

Informamos que a pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras, UNESP Araraquara, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Sua participação é de extrema importância para essa pesquisa.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO, sob responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e do seu orientador Prof. Dr. Odair Luiz Nadin. Esta pesquisa visa atender a uma demanda específica dos aprendizes de língua espanhola em contextos específicos de ensino e aprendizagem, neste caso, o Ensino Médio Integrado, propondo ao aluno a possibilidade em desenvolver, além da competência comunicativa (linguística e sociocultural), uma competência que denominamos Competência Técnico-Profissionalizante. Para isso, o objetivo é propor um material didático voltado ao ensino de espanhol para fins específicos a partir de uma Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) para o Ensino Médio Integrado. Nesta pesquisa você responderá a um questionário sobre detalhes de sua formação profissional e atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobre sua(s) concepção(ões) do Ensino Médio Integrado, sua atuação nesta modalidade e sobre o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, estruturação da língua, oferta e procura, materiais didáticos, uso de gêneros discursivos, terminologias específicas e interdisciplinaridade.

Você foi selecionado por ser professor de Língua Espanhola na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua participação não é obrigatória. Como já mencionado, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, elaborado na plataforma google formulários, sobre sua formação profissional e atuação na Rede Federal, sobre sua(s) concepção(ões) do Ensino Médio Integrado e sua atuação nesta modalidade e sobre o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, estruturação da língua, oferta e procura, materiais didáticos, uso de gêneros discursivos, terminologias específicas e interdisciplinaridade, possibilitando ao pesquisador o mapeamento do processo de ensino e aprendizagem, para assim elaborar um material didático que posso atender às demandas do Ensino Médio Integrado. Em um momento posterior, caso seja do seu interesse, você poderá contribuir com a aplicação do material didático em sua sala de aula.

Visto a condição de calamidade pública proporcionada pela pandemia de Covid-19, você receberá um link, o qual dará acesso ao formulário para que possa respondê-lo.

É de suma importância pontuar que as perguntas desta pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvam as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino. Diante dessa situação, se necessário, os participantes poderão pausar o questionário a qualquer momento, sendo garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista. Caso isso aconteça, o pesquisador estará de prontidão para esclarecer os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, tais como: a elaboração de um material didático voltado ao ensino de espanhol para fins específicos a partir de uma Abordagem Terminológico-Discursiva para o Ensino Médio Integrado.

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro por ela e nem ressarcimento, uma vez que você não terá gastos financeiros durante sua participação. De acordo com a Resolução do CNS nº 510 de 2016, caso venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao

pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Faculdade de Ciência e Letras – UNESP Araraquara. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, siglas ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Além disso, você terá garantia do acesso aos resultados da pesquisa, em conformidade com a Resolução CSN nº 510 de 2016.
Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado por incineração.
Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Além disso, o projeto também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), instituição coparticipante. O CEP/IFSP situa-se à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4569, e-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisador Responsável: Jean Carlos da Silva Roveri
Endereço: Rua 21 de Abril, 179, São Francisco, Santa Fé do Sul/SP, CEP: 15775-000.
Contato telefônico: (14) 99696-5317
E-mail: jean.roveri@unesp.br/ jean.roveri@ifsp.edu.br

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Formação Profissional e Atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Nesta seção você responderá algumas questões que dizem respeito a sua formação e a sua atuação na rede.

2. Qual sua formação inicial e habilitação? *

_____

3. É docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

4. Em qual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e campus? * (Seguir exemplo: IFSP-Campus de atuação)

_____

5. Há quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ De 1 a 3 anos
- ◯ De 3 a 5 anos
- ◯ De 5 a 10 anos
- ◯ Acima de 10 anos

Ensino Médio Integrado

A partir de agora você responderá algumas questões sobre o sua prática docente no Ensino Médio Integrado.

6. Você atua ou já atuou no Ensino Médio Integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que forma você entende essa modalidade de ensino? *

8. Sua formação acadêmica inicial o habilitou para atuar no Ensino Médio Integrado? De que forma? *

Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola

Nesta seção você responderá sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola, percepções sobre a oferta e procura e a organização no seu campus.

9. Você ministra ou ministrou nos últimos três anos aulas de Língua Espanhola no seu campus? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Em qual modalidade? (Se for o caso, assinale mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Médio Integrado
- [ ] Ensino Técnico Concomitante/Subsequente
- [ ] Ensino Superior
- [ ] Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC)
- [ ] Outro: _____

11. Há oferta e procura pela Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado em seu campus? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, há oferta e procura.
- ◯ Apenas oferta, mas não há procura.
- ◯ Há procura, mas não há oferta.
- ◯ Não, não há oferta e nem procura.

12. Como está estruturado a oferta da disciplina no seu campus? *

Discorra sobre como disciplina é oferecida, se é optativa ou obrigatória; se está na grade de todo Ensino Médio Integrado ou apenas em alguns anos; se é ofertada apenas sobre demanda; etc.

_____

_____

_____

_____

_____

13. Você adota algum material didático de Língua Espanhola? Se sim, qual? *

Os livros mencionados a seguir são as três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2018) para o Ensino Médio.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Cercanía Joven
- [ ] Sentidos en Lengua Española
- [ ] Confluencia
- [ ] Material próprio da instituição de ensino
- [ ] Material desenvolvido por você
- [ ] Outro: _____

14. Descreva como você costuma organizar as suas aulas. Considere em sua resposta os temas que você costuma abordar, as estratégias utilizadas para tratar os temas, como são discutidas as questões linguísticas, etc. *

_____

_____

_____

_____

_____

15. Ao iniciar o planejamento de suas aulas, você busca identificar quais as necessidades do aluno ao buscar aprender a língua espanhola? De que forma? *

_____

_____

_____

_____

_____

16. Dos métodos e abordagens a seguir, qual(is) você utiliza em suas aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado? (Se for o caso, assinale mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Gramática e Tradução
- [ ] Direto
- [ ] Audiolingual
- [ ] Comunicativa
- [ ] Pós-Método
- [ ] Línguas para Fins Específicos
- [ ] Outro: _____

17. Caso uma das opções assinaladas acima tenha sido Línguas para Fins Específicos, de que forma você desenvolve essa abordagem em sala de aula?

_____

_____

_____

_____

_____

18. Você propõe um ensino de língua espanhola interdisciplinar, dialogando com as disciplinas das áreas técnicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes

19. Se sim ou às vezes, de que forma?

20. A sua prática como docente de espanhol contempla o uso de gêneros discursivos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Se sim, de que forma você trabalha com os gêneros?

22. Alguma vez você inseriu em sua prática como docente de língua espanhola gêneros discursivos específicos das áreas técnicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. Se sim, de que forma?

24. Alguma vez você abordou, em suas aulas de língua espanhola, terminologias específicas da área técnica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

25. Se sim, de que forma?

26. Em algum momento você propiciou ao aluno um ensino e aprendizagem estabelecendo uma interdisciplinaridade entre a Língua Espanhola e as disciplinas da área técnica, utilizando para isso gêneros discursivos e terminologias específicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

27. Se sim, de que forma?

28. Você conhece a Teoria Comunicativa da Terminologia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29. Se sim, comente sobre ela.

30. Você aceitaria aplicar o material didático proposto pelo pesquisador em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DAS ÁREAS TÉCNICAS

Coleta de Corpus - Entrevista com Professores da Área Técnica

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO", sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e seu orientador Prof. Dr. Odair Luiz Nadin.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, sendo extremamente sigilosa e sem nenhum dado pessoal exigido aos participantes.

Informamos que a pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras, UNESP Araraquara.

Sua participação é de extrema importância para essa pesquisa.

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ABORDAGEM TERMINOLÓGICO-DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO, sob responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e do seu orientador Prof. Dr. Odair Luiz Nadin. Esta pesquisa visa atender a uma demanda específica dos aprendizes de língua espanhola em contextos específicos de ensino e aprendizagem, neste caso, o Ensino Médio Integrado, propondo ao aluno a possibilidade em desenvolver, além da competência comunicativa (linguística e sociocultural), uma competência que denominamos Competência Técnico-Profissionalizante. Para isso, o objetivo é propor um material didático voltado ao ensino de espanhol para fins específicos a partir de uma Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) para o Ensino Médio Integrado. Nesta pesquisa você responderá a um questionário sobre detalhes de sua formação profissional e atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobre sua(s) concepção(ões) do Ensino Médio Integrado, sua atuação nesta modalidade, em especial a partir do eixo tecnológico em que atua, sobre a importância no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola para os cursos técnicos do Ensino Médio Integrado, interdisciplinaridade, uso de gêneros discursivos, terminologias específicas e sua importância para a formação do futuro profissional.

Você foi selecionado por ser professor na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em um dos cursos técnicos, a saber: Agroindústria, Alimentos, Eventos, Lazer, Mecânica ou Mecatrônica. É importante frisar que sua participação não é obrigatória.

Como já mencionado, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, elaborado na plataforma google formulários, sobre sua formação profissional e atuação na Rede Federal, sobre sua(s) concepção(ões) do Ensino Médio Integrado, sua atuação nesta modalidade, em especial a partir do eixo tecnológico em que atua, sobre a importância da aprendizagem de Língua Espanhola para os cursos técnicos do Ensino Médio Integrado, a temática da interdisciplinaridade, o uso de gêneros discursivos em sua prática enquanto docente da área técnica, as terminologias específicas da sua área de atuação e sua importância para a formação do futuro profissional. Todos estes dados possibilitarão ao pesquisador um mapeamento do processo de ensino, para assim elaborar um material didático que posso atender às demandas do Ensino Médio Integrado.

Visto a condição de calamidade pública proporcionada pela pandemia de Covid-19, você receberá um link, o qual dará acesso ao formulário para que possa responde-lo. Este link será disponibilizado em reunião de área com data previamente acordada com o pesquisador, que acompanhará a aplicação para possíveis esclarecimentos.

É de suma importância pontuar que as perguntas desta pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino. Diante dessa situação, se necessário, os participantes poderão pausar o questionário a qualquer momento, sendo garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista. Caso isso aconteça, o pesquisador estará de prontidão para esclarecer os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, tais como, a elaboração de um material didático voltado ao ensino de espanhol para fins específicos a partir de uma Abordagem Terminológico-Discursiva para o Ensino Médio Integrado.

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro por ela e nem

ressarcimento, uma vez que você não terá gastos financeiros durante sua participação. De acordo com a Resolução do CNS nº 510 de 2016, caso venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Faculdade de Ciência e Letras – UNESP Araraquara. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, siglas ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Além disso, você terá garantia do acesso aos resultados da pesquisa, em conformidade com a Resolução CSN nº 510 de 2016.
Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado por incineração.
Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Além disso, o projeto também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), instituição coparticipante. O CEP/IFSP situa-se à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4569, e-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisador Responsável: Jean Carlos da Silva Roveri
Endereço: Rua 21 de Abril, 179, São Francisco, Santa Fé do Sul/SP, CEP: 15775-000.
Contato telefônico: (14) 99696-5317
E-mail: jean.roveri@unesp.br/ jean.roveri@ifsp.edu.br

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

Formação Profissional e Atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Nesta seção você responderá algumas questões que dizem respeito a sua formação e a sua atuação na rede.

2. Qual sua formação? *

   _____

3. É docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

4. Em qual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e campus? * (Seguir exemplo: IFAC-Campus de atuação)

   _____

5. Há quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ De 1 a 3 anos
- ◯ De 3 a 5 anos
- ◯ De 5 a 10 anos
- ◯ Acima de 10 anos

Ensino Médio Integrado

A partir de agora você responderá algumas questões sobre o sua prática docente no Ensino Médio Integrado.

6. Você atua ou já atuou nos últimos três anos no Ensino Médio Integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Qual sua concepção sobre o Ensino Médio Integrado? De que forma você entende essa modalidade de ensino? *

8. Sua formação acadêmica o habilitou para atuar nesta modalidade de ensino? De que forma? *

9. Ministra aula em qual curso técnico? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Técnico em Agroindústria
- ◯ Técnico em Alimentos
- ◯ Técnico em Eventos
- ◯ Técnico em Lazer
- ◯ Técnico em Mecânica
- ◯ Técnico em Mecatrônica

10. Qual(is) disciplina(s) da área técnica você ministra no Ensino Médio Integrado? *

Sobre a integração entre a área técnica e o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola

Nesta última seção você responderá algumas questões sobre a integração entre a área técnica e o ensino e aprendizagem de espanhol, bem como a interdisciplinaridade em seu campus.

11. Você considera ser importante a oferta de Língua Espanhola para o curso técnico em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

12. Se sim, por quê?

13. Você conhece o conceito de Interdisciplinaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. Com suas palavras, o que é interdisciplinaridade? (Caso não conheça o conceito, escrever DESCONHEÇO) *

15. Você acredita ser capaz uma interdisciplinaridade entre a área técnica e a base comum? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

16. Se sim ou talvez, de que forma?

17. Há interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas que você ministra e a Língua Espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes

18. Se sim ou às vezes, de que forma a interdisciplinaridade acontece?

19. Em sua prática como docente, você faz uso de diferentes gêneros textuais/discursivos como, por exemplo, manual de orientação/instrução, folheto, seminário, artigo científico, resumo, resenha, etc. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Às vezes
- ◯ Não

20. Se você respondeu sim ou às vezes, quais são os mais comuns em sala de aula?

21. Quais os gêneros textuais/discursivos mais comuns na sua área técnica? *

22. Para você, aprender terminologias específicas (termos, vocabulário, palavras) da área técnico-profissionalizante em espanhol ajudaria o aluno a ter uma boa atuação no mercado de trabalho? Por quê? *

23. Para você, o que um aluno precisa ter/saber para ser um bom técnico/profissional no mercado de trabalho? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – GUIA DIDÁTICO

Autor
Jean Carlos S. Roveri

Orientador
Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

EL ENFOQUE TERMINOLÓGICO-DISCURSIVO

Guía Didáctica

EL ENFOQUE TERMINOLÓGICO-DISCURSIVO

Guía Didáctica

Autor

Jean Carlos S. Roveri

Orientador

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

2024

SUMÁRIO

TECNOLOGÍAS: HACIA UNA DEFINICIÓN 05

¡SIN FAKES NEWS! 15

LA TECNOLOGÍA Y EL MUNDO DEL TRABAJO 26

GUÍA DIDÁCTICA DE MECATRÓNICA 32

PARA EMPEZAR 33

PUESTA EN PRÁCTICA 35

PÍLDORAS DE CRITICIDAD 38

UN POCO DE HISTORIA... 40

RINCÓN TERMINOLÓGICO 41

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO 49

GUÍA DIDÁCTICA DE AGROINDUSTRIA 54

PARA EMPEZAR 55

PUESTA EN PRÁCTICA 57

PÍLDORAS DE CRITICIDAD 60

UN POCO DE HISTORIA... 62

SUMÁRIO

RINCÓN TERMINOLÓGICO 63

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO 70

GUÍA DIDÁCTICA DE ANIMADOR SOCIOCULTURAL 75

PARA EMPEZAR 76

PUESTA EN PRÁCTICA 80

PÍLDORAS DE CRITICIDAD 85

UN POCO DE HISTORIA... 89

RINCÓN TERMINOLÓGICO 90

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO 97

TECNOLOGÍAS: HACIA UNA DEFINICIÓN

PROFESOR

Inserir el tema “Tecnología” por medio de una lluvia de ideas, considerando las principales palabras para construir una definición junto a los alumnos.

1 Define la palabra “Tecnología”.

Fuente: imagen generada en https://designer.microsoft.com/
Acceso en: 27/09/2023

Tec.no.lo.gí.a s.1.

PROFESOR

Se puede explorar la construcción de la definición con los elementos macro y microestructurales del diccionario. ¿Qué te parece traer el diccionario para la sala de clases y explorarlo con los alumnos? También puedes utilizar diferentes tipos de diccionarios en línea.

Después de construida la definición de Tecnología, ¿vamos a verificarla? Busca en los diferentes diccionarios que has investigado y confirma tu respuesta.

2 ¿Vamos a jugar?

Objetivo: determinar el nivel de adicción a la tecnología de los participantes.

a) Lee las instrucciones:

NÚMEROS	RESPUESTAS
0	No.
1	Sí, pero no la uso mucho.
2	Sí, la uso a veces.
3	Sí, la uso regularmente.
4	Sí, la uso mucho.

b) En una hoja de papel, escribe un número de 0 a 4 para cada una de las preguntas. Debes mirar la imagen y responder las preguntas según tu propia experiencia:

¿Eres adictivo a la tecnología?

¿Tienes una tableta?

¿Trabajas en la computadora?

¿Tienes un smartphone?

¿Instagram o Tiktok?

¿Siempre compras tecnología nueva?
(Una televisión smart o selfie stick, etc.)

¿Siempre juegas videojuegos?

¿Siempre revisas tus redes sociales antes de dormir?

c) Ahora, suma los puntos de cada pregunta:

d) Mira el resultado y el análisis:

SOMA	RESPUESTAS
0 a 15	Nivel bajo de adicción a la tecnología.
16 a 30	Nivel moderado de adicción a la tecnología.
31 a 45	Nivel alto de adicción a la tecnología.
46 a 50	Nivel muy alto de adicción a la tecnología.

ANÁLISIS

Los participantes con un nivel bajo de adicción a la tecnología la utilizan de forma responsable y sin que esto afecte a su vida. Los participantes con un nivel moderado de adicción pueden tener algunos problemas, como dificultad para dormir o, incluso, de concentración. Ya aquellos con un nivel alto de adicción a la tecnología pueden tener problemas más graves, como en las relaciones personales o laborales. Y, por fin, los participantes con un nivel muy alto de adicción a la tecnología deben requerir tratamiento profesional.

PROFESOR

Es posible explorar el tema, en especial, poniendo atención al consumo de la tecnología entre los niños y adolescentes:
¿Qué hacen para disminuir o sustituir el consumo de la tecnología?
¿Cuándo ganaron el primer móvil? ¿Cuántos años tenían?
¿Cuál fue el máximo de tiempo que quedaron sin móvil?
Se puede trabajar con los pronombres interrogativos del español.

e) En el juego pudimos verificar la cantidad de tiempo que pasamos prisioneros de la tecnología y reflexionar sobre el impacto del uso demasiado en nuestras vidas. Después de todo, da tu opinión:

¿Alguna vez ya habías reflexionado sobre la tecnología desde una mirada de la adicción? A ti, ¿qué te parece el tiempo que pasas prisionero de las tecnologías?

A mí me parece que _____

_____

_____

_____

_____

_____

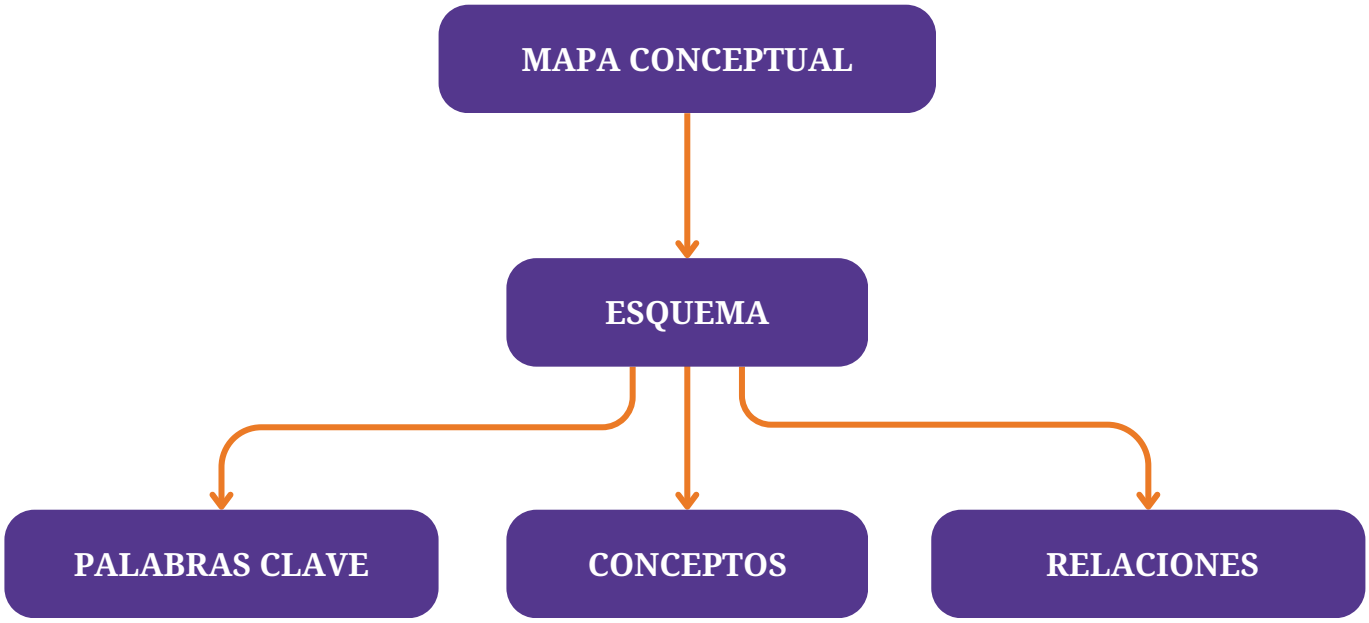
PROFESOR

Explorar la función opinativa de los verbos parecerse, gustarse, etc.

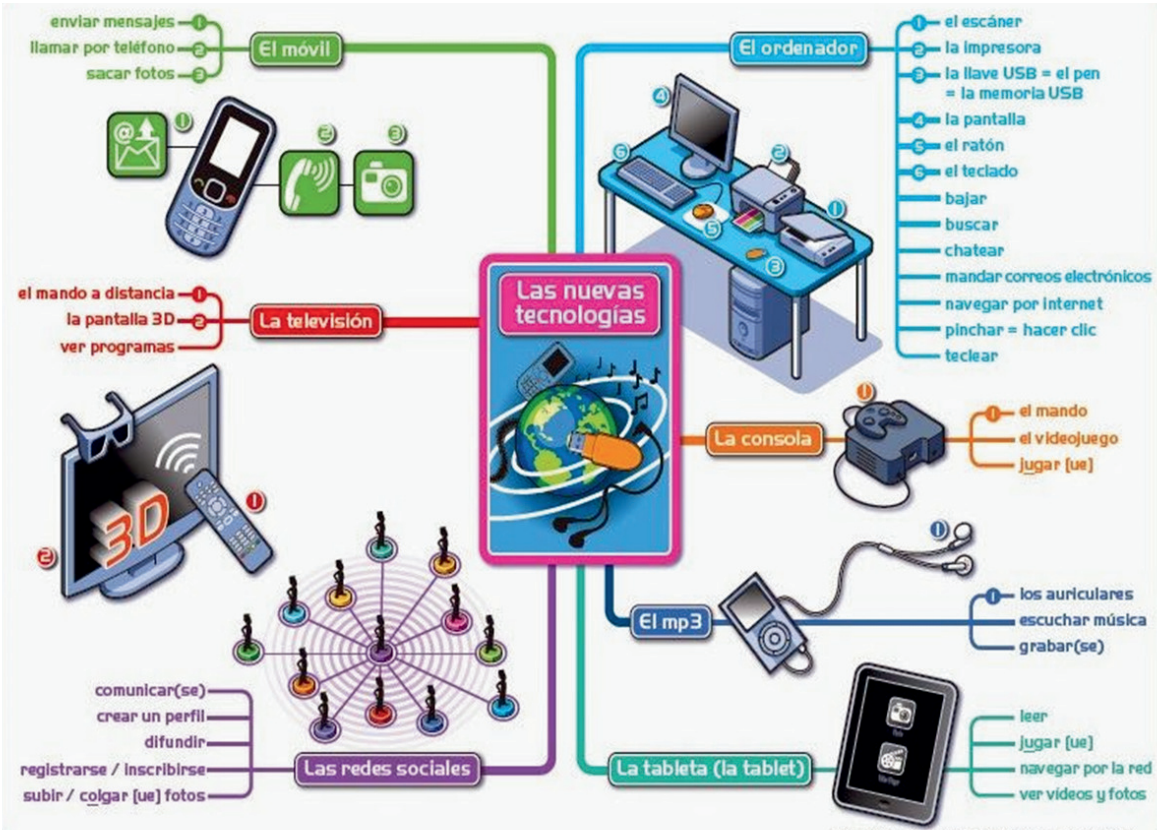
AMPLIANDO VOCABULARIO

a) ¿Sabes qué es un mapa conceptual?

Un mapa conceptual es un esquema que une los puntos más importantes (o ideas) de algún tema em concreto



b) Mira el mapa conceptual con algunas palabras claves de “Las nuevas tecnologías”.



Disponible en: https://images.app.goo.gl/VtiX7YdZe9mzYNFv7. Acceso en: 29/09/2023.

PROFESOR

- Analizar con los alumnos el año de la imagen (2012) y la rápida evolución de las tecnologías. ¿Los dibujos son fidedignos a las nuevas tecnologías de hoy?
- Sugerir al alumno que investigue la evolución de las tecnologías como la consola, la televisión, el mp3.

c) ¿Conocías todas las palabras? ¿Sabes sus significados? ¿No? Vamos a poner en práctica. Relaciona los términos a sus definiciones:

TÉRMINO	DEFINICIÓN
(1) BAJAR	( )Teléfono inteligente.
(2) BUSCAR	( )Dispositivo electrónico que se utiliza para procesar información.
(3) CREAR UN PERFIL	( )Dispositivo que se utiliza para imprimir documentos o imágenes.
(4) CHATEAR	( )Dispositivo de almacenamiento que se conecta a un ordenador.
(5) ESCÁNER	( ) Dispositivo que se utiliza para controlar el cursor en un ordenador.
(6) IMPRESORA	( ) Dispositivo que se utiliza para escribir texto en un ordenador.
(7) LLAVE USB	( ) Descargar información de Internet.
(8) MANDO A DISTANCIA	( ) Encontrar información en Internet.
(9) MÓVIL	( ) Conversar con otra persona a través de Internet.
(10) NUEVAS TECNOLOGÍAS	( ) Dispositivo que se utiliza para controlar un aparato electrónico.
(11) ORDENADOR	( ) Pantalla que muestra imágenes en tres dimensiones.
(12) PANTALLA	( ) Aparato electrónico que se utiliza para ver imágenes y escuchar sonido.
(13) PANTALLA 3D	( ) Aparato electrónico que se utiliza para ver imágenes y escuchar sonido.
(14) RATÓN	( ) Conjunto de tecnologías que se han desarrollado recientemente.
(15) REDES SOCIALES	( ) Dispositivo que se utiliza para digitalizar documentos o imágenes.
(16) REGISTRARSE / INSCRIBIRSE	( ) Registrarse en un sitio web o aplicación.
(17) SUBIR / COLGAR [US] FOTOS	( ) Parte de un dispositivo electrónico que muestra información.
(18) TABLETA	( ) Dar los datos personales para poder utilizar un servicio.
(19) TECLADO	( ) Enviar fotos a Internet.
(20) TELEVISIÓN	( ) Sitios web o aplicaciones que permiten a las personas conectarse y compartir información.
	( ) Dispositivo electrónico que tiene una pantalla táctil.

d) Las nuevas tecnologías están demasiado presentes en nuestros hábitos, culturas y sociedad. Imagínate que, como futuros técnicos en Agroindustria, Animación Sociocultural (Lazer) o Mecatrónica, conocerlas en otros idiomas pueda ayudarte a la hora de comunicarte con extranjeros, ¿verdad? Sea para estudiar, en el trabajo, para hacer investigaciones, etc., las tecnologías son indispensables en nuestras vidas. De esa manera, **¿cómo crees que conocer términos/palabras de la tecnología impactará en tu formación profesional?**

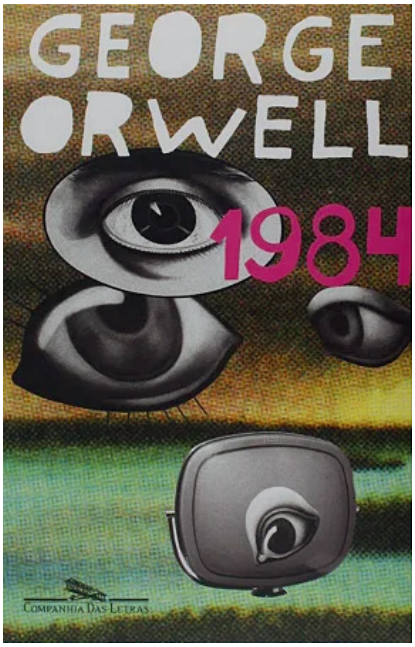
e) Elige dos palabras del recuadro que te parezcan más comunes, más habituales de uso en tu área de formación técnica. ¿Por qué las elegiste?

¡SIN FAKES NEWS!

La tecnología ha facilitado la difusión de información a una escala sin precedentes. Esto ha tenido un impacto positivo en la sociedad, ya que ha permitido que las personas accedan a información de todo el mundo, aprenda idiomas, se comuniquen con personas de todas las partes del mundo, entre otros. Sin embargo, también ha facilitado la difusión de fake news.

En esta sección vamos a hablar de un producto de la tecnología que últimamente ha generado demasiados problemas a la sociedad.

PARA EMPEZAR



"Saber y no saber, hallarse consciente de lo que es realmente verdad mientras se dicen mentiras cuidadosamente elaboradas, sostener simultáneamente dos opiniones sabiendo que son contradictorias y creer sin embargo en ambas; emplear la lógica contra la lógica".

1984, George Orwell

PROFESOR

Explorar la relación entre la temática de la obra y el actual contexto con las fake news.

PARA EXPLOTAR

Disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=pxCv9WWHBOE

1 Lee la afirmación que hace George Orwell en la obra 1984.

a) ¿Qué quiere decir el autor con esa afirmación?

b) ¿Conoces la obra 1984, de George Orwell? Haz una rápida investigación sobre ella y compártela en forma de acróstico presentándolo a los demás.

El acróstico es un tipo de poema o composición literaria en la que las letras iniciales de cada verso o párrafo forman una palabra o frase.

Disponible en:
https://images.app.goo.gl/1RD1RWGuHdk6Qcxp8.
Acceso en 30/09/2023.

2 Diariamente se nos llega un montón de informaciones mentirosas que tiene la intención de propagar un mensaje falso sobre diferentes cosas. Eso se llama fake news.

¿Ya recibiste alguna vez una información falsa?

¿Compartiste información con datos exagerados?

¿Alguna vez presenciaste una situación en la que una fake news trajo perjuicios a una persona?

3 En español, la palabra que se utiliza para referirse a las noticias falsas es bulo. Mientras tanto, el uso de bulo no es tan común en los medios de comunicación. Es más común usar la palabra en inglés fake news.

El diccionario de la RAE (Real Academia Española) así define la palabra bulo:

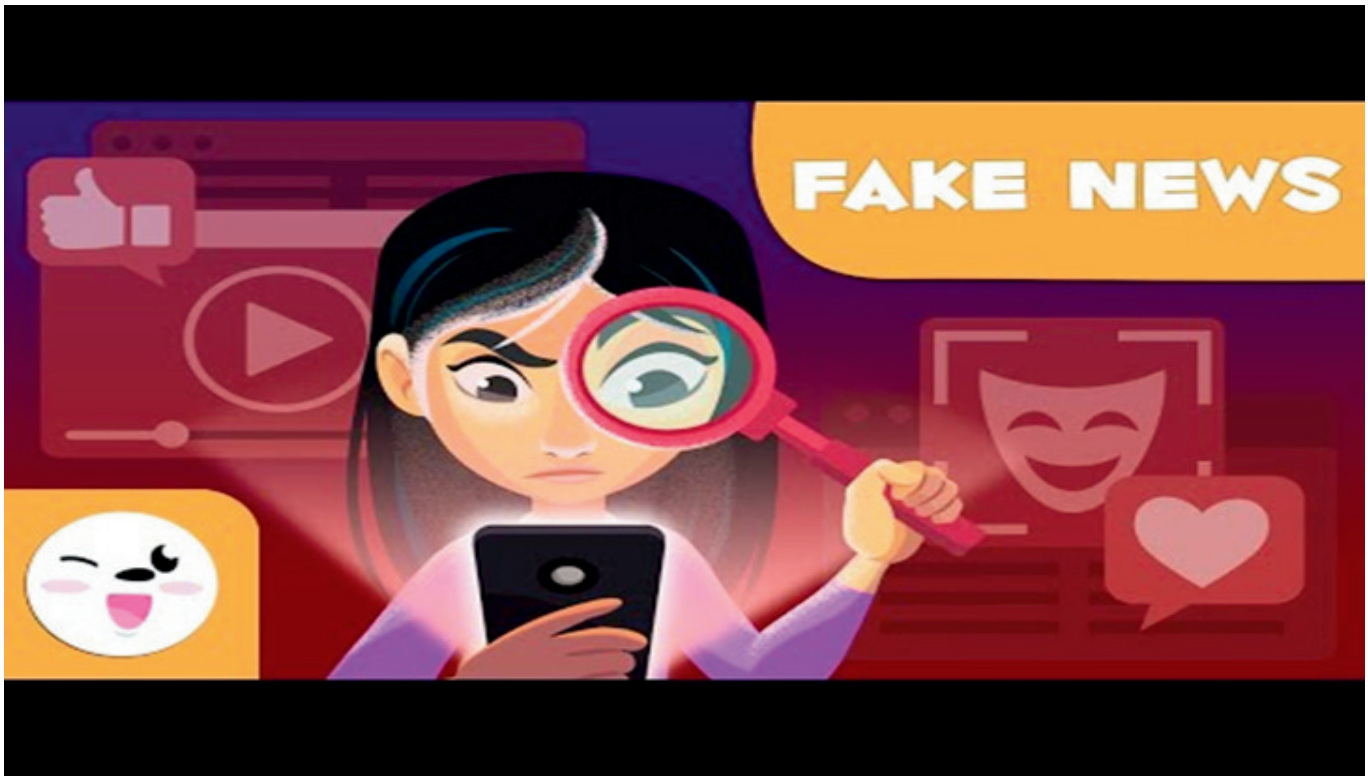
bulo

Quizá del caló *bul* 'porquería'.

1. m. Noticia falsa propalada con algún fin.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

4 Vamos a conocer un poco más sobre las fake news. Mira el vídeo:



Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qMRm4UE1gOc Acceso en: 30/09/2023.

Jazmín: No me lo puedo creer, esto hay que compartirlo.

Hombre: Vaya, mira, ¿cuántos likes que has compartido?

Jazmín: Mira esto, ¡cómo mola! Lo voy a compartir también.

Hombre: Gran descubrimiento, comer 1 kg de chocolate al día mejora tu memoria, ¿dónde has visto eso?

Jazmín: Me lo mandó una amiga del Cole, no tengo claro cómo se enteró.

Hombre: ¿Has comprobado que la noticia sea cierta antes de compartirla?

Jazmín: ¿Qué quieres decir?

Hombre: Hay muchas noticias en internet y en las redes sociales que no son reales y se conocen como fake news. A veces las fake news se publican para hacernos reír, otras veces para conseguir más likes o para hacer daño a alguien.

Jazmín: ¡Venga ya!, si es solo una publicación en redes, ¿has visto todos esos likes?

Hombre: ¡Vale!, pero sigue siendo mentira hablar que chocolate no hace mucho daño, pero ¿y si la siguiente noticia hablara de ti? Piénsalo, no olvides que lo virtual es real.

Jazmín: Pero lo único que hice fue compartirlo.

Hombre: Te entiendo, pero es importante ser capaz de reconocer las fake news y más aún si tienes intención de compartirlas. ¡Compartir es una responsabilidad!

Jazmín: Explícame cómo hacerlo.

Hombre: Es fácil, solo tienes que seguir unas normas, ¿quieres saberlas?

Jazmín: Soy toda oídos.

Hombre: Vamos a imaginarnos la siguiente situación, te acaba de llegar este mensaje de un amigo:

Según una universidad americana, los hermanos pequeños tienden a ser más divertidos que los mayores.

Hombre: ¡Qué suerte! Tú eres la pequeña de la familia. Me pregunto si es verdad. ¿Comprobarías que es cierto o confías en tu amigo y lo compartes?

(Jazmín responde)

Hombre: ¡Bien hecho!

Hombre: ¿Estás leyendo un post que habla de cantidades exageradas, ¡qué cantidad más alta! Me pregunto si será verdad. ¿La comprobarías antes de enviar o te fiarías y lo compartirías?

(Jazmín responde)

Hombre: ¡Eso es!

Hombre: ¿Alguien comparte el siguiente artículo:

¡Gran descubrimiento!
Comer 1 kg de chocolate al día mejora tu memoria.
Avalado por científicos.

Pero ¿será cierto? ¿Qué harías? ¿Comprobarías que es cierto o te fiarías y lo compartirías?

(Jazmín responde)

Hombre: Genial

¡Bien hecho, Jazmín! Ya eres una experta, sabes reconocer una noticia falsa de una real.

Jazmín: Ya sé cómo hacerlo, les voy a decir a mis amigos que lo del chocolate era falso y borraré la publicación con noticias falsas. Ahora sé reconocerlas, esta no la comparto, seguro.

Hombre: Y recuerda, no todo lo que lees en Internet es cierto, aquí tienes unos consejos:

- Cuando encuentres una noticia que parece interesante, no leas solo el título, lee el artículo entero hasta el final y asegúrate que tanto la fecha como el nombre del autor aparecen, así no te equivocarás.
- Si el título de la noticia habla de cifras demasiado altas o incluye palabras como importante, increíble, no te lo vas a creer y errores gramaticales, entonces ten cuidado. Contrasta la noticia con otras páginas web o periódicos donde se han publicado noticias similares. Si no encuentras ninguna noticia, entonces se trata de fake news.
- Si te han contado la noticia comprueba con un adulto que se trata de una noticia real. Es posible que la persona que la envió no la haya comprobado, pero tú sí puedes.

Hombre: Cada vez que compartes noticias falsas ayudas a difundirlas y haces que más gente crea en algo que no es cierto. Recuerda que tus actos pueden marcar la diferencia.

¿Piensa antes de darle al botón de compartir, ¿qué pasaría si alguien que conoces empezar a tomar 1 kg de chocolate al día?

5 Mira las noticias que sigue e intenta verificar si son hechos reales o fake news.

a) ( ) hechos reales ( ) fake news

Imagen de referencia en la página siguiente.

Un té "detox" que ayuda a perder peso

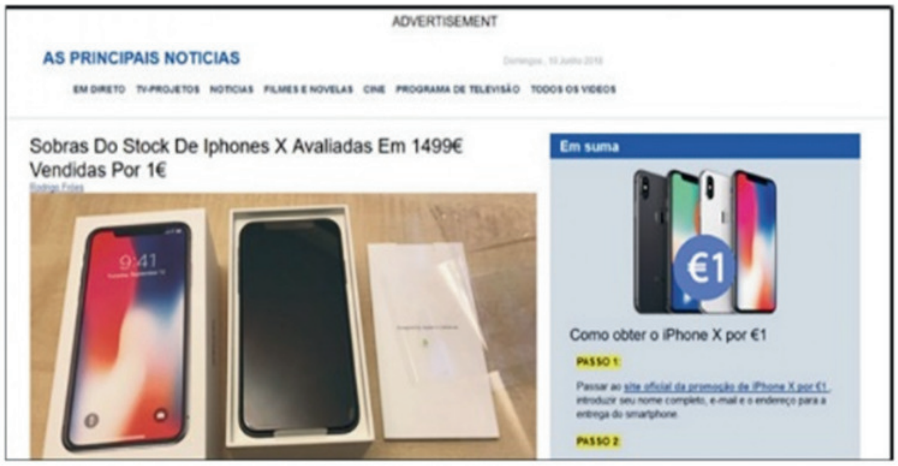
Resumen: En la cuenta diyfoodys hay muchas recetas para hacer tus propias comidas. También hay recetas de dietas para perder peso. Este anuncio está enmarcado claramente en esto último, pero no se puede distinguir entre otro tipo de publicaciones dentro de esta web. Este anuncio en concreto sugiere el uso de un té "detox" que ayuda a perder peso.

Red social: Instagram
Grupo objetivo: Chicas jóvenes y adolescentes
Área: Alimentos y Dietas

Extraído de: https://www.fake-off.eu/toolbox/contents/Espanol/Ejemplos%20de%20noticias%20falsas%20%20versi%C3%B3n%20impresa.pdf.
Acceso en: 05/10/2023.

b) ( ) hechos reales ( ) fake news

Oferta: iPhones por 1 euro



Red social: Facebook, Web
Grupo objetivo: gente joven
Área: tecnología
Link:
https://tips499.money-and-business.com/pt-rc/pt-ip1-359/?site=84556&br=Generic&md=Android%207.0&ua=Mozilla%2F5.0%20(Linux%3B%20Android%207.0%3B%206060X%20Build%2FNRD90M)%20AppleWebKit%2F537.36%20(KHTML%2C%20like%20Gecko)%20Chrome%2F67.0.3396.68%20Mobile%20Safari%2F537.36&ct=Lisbon&cty=Portugal&brn=Chrome%20Mobile&osv=Android%207.0&dt=MOBILE&ip=79.169.20.176&tr=go.blog-gateway.com&tsi=bb9800eb-17b4-43d9-b059-8fe770bdee25&bnid=3131508&hlidx=r3&lpn=t1-pt-ip1-359&voluumdata=deprecated&eda=deprecated&cep=piY4viOSnZI6maQe2eREKP-jMalvEWMGfDgACENchzbsUQyhWlrC0M3o6rcgSOHVHwUwngxz7yWrg1LaDnJQuwnSDfnJj6nxbysU0zaggDvug1EL5SMuGLKrOouKNjm5WK8c8DpKXReuX_dM5sMlrXNIU_toLQYTMWTq87fvLs03LCOxmInQRtda7HbqhNBKWYnohgWUHsjmPEQMHtj3W0drkDZy3B17qdhoyG2muWe6tFG5ok5jN3qTJ1qql-vD8yrQy-5rjdb1LkXZ4FnVd9-1cNMQYhf0ZbpeDaz0Qeb-0k-n_CPt5wPoEy74f6eur&widget_id=84556&content_id=3131508&boost_id=470965&adv_targets=editorial_new

Extraído de: https://www.fake-off.eu/toolbox/contents/Espanol/Ejemplos%20de%20noticias%20falsas%20%20versi%C3%B3n%20impresa.pdf.
Acceso en: 05/10/2023.

c) ( ) hechos reales ( ) fake news

FAKE OFF!

Los Minions en la película "Despicable Me" se inspiraron en fotografías de jóvenes sujetos de prueba de gases venenosos Nazis

Resumen: El 19 de julio de 2015, los usuarios de las redes sociales compartieron la fotografía que se ve arriba, junto con una leyenda (traducida del español al inglés) que informa que mostraba a jóvenes víctimas del Holocausto que fueron sometidas a experimentos de gas nazi."[MINIONS]" fue el nombre con el que llamó a los niños judíos que fueron adoptados por científicos nazis PARA EXPERIMENTAR CON EL MISMO componente de gas CYCLON-B utilizado en el gas.
Las versiones anteriores de la fotografía la presentaban en un contexto humorístico al etiquetarla como una versión de película de acción en vivo de "Despicable Me" de la década de 1920.
En realidad, la fotografía fue tomada alrededor de 1908 (mucho antes de la llegada del Partido Nazi), y el equipo inusual representado era conocido como el aparato de escape submarino Hall y Rees:
Los primeros submarinos tenían una tendencia a hundirse, y una serie de accidentes antes de la Primera Guerra Mundial hicieron que el Almirantazgo considerara la posibilidad de desarrollar un aparato de escape para el uso de tripulaciones atrapadas. Uno de estos, diseñado por Captain S.S. Hall y Fleet Surgeon O. Rees, y fabricado por Siebe Gorman, entró brevemente en producción.
Incorporó un bote que contenía 'Oxylithe', una sustancia química especial que, cuando se respiraba, liberaba oxígeno y absorbía dióxido de carbono. En 1903 a 1907, el profesor suizo Georges Jaubert, inventó Oxylithe, que es una forma de peróxido de sodio (Na_2O_2) o dióxido de sodio (NaO_2). Al absorber el dióxido de carbono, emite oxígeno. Consistía en un casco duro y una túnica de manga larga con cinturón. Dentro de la túnica había un recipiente de peróxido de sodio que liberaba oxígeno mientras absorbía dióxido de carbono. El uso de peróxido de sodio fue una opción interesante ya que tenía una tendencia a encenderse cuando estaba mojado. El equipo era muy voluminoso y existían dudas sobre la capacidad del usuario para salir por la escotilla superior de un submarino cuando lo usa. A pesar de su diseño funcional, el aparato de Hall-Rees se eliminó gradualmente: uno para cada miembro de la tripulación simplemente ocupaba demasiado espacio en un submarino estrecho.

Redes sociales: Youtube / Facebook / Twitter
Grupo objetivo: usuarios de Redes Sociales
Área: Política / Historia
Link: https://www.youtube.com/watch?v=wVwaI7wToqY

Extraído de: https://www.fake-off.eu/toolbox/contents/Espanol/Ejemplos%20de%20noticias%20falsas%20%20versi%C3%B3n%20impresa.pdf. Acceso en: 05/10/2023.

PROFESOR

Entablar una discusión sobre el prejuicio de la divulgación de **fake news** en los días de hoy.

LA TECNOLOGÍA Y EL MUNDO DEL TRABAJO

1 Mira las imágenes que siguen y contesta las preguntas:

a)

Disponible en: https://images.app.goo.gl/PVdcYrF7NNpEyXYF6. Acceso en: 05/10/2023.

b)

Disponible en: https://images.app.goo.gl/3WDeNaMgasTxBnky8. Acceso en: 05/10/2023.

c)

Disponible en: https://images.app.goo.gl/k27tiXLuceFkMrc29. Acceso en: 05/10/2023.

d)

Disponible en: https://images.app.goo.gl/HUNADL4Pw8F9DHt57 Acceso en: 05/10/2023.

a) Las imágenes arriba fueron las primeras generadas en una búsqueda en Google con la palabra tecnología. Desde tu punto de vista y a partir de las definiciones anteriores, ¿crees que ellas representan el significado de la palabra? ¿Por qué?

b) ¿De qué manera el tema tecnología interfiere en tu vida personal? ¿Y en tu vida profesional?

c) Haz una descripción de la imagen c: ¿qué hay en ella?

d) En la última imagen hay la presencia de un robot trabajando en una oficina. ¿Te parece posible esa idea? Justifica tu respuesta y comparte con los compañeros.

2 Lee el texto a seguir y haz lo que se te pide:

El impacto de la tecnología en el ámbito laboral

Puede que te preguntes si la tecnología ha impactado de forma positiva o negativa en el mercado laboral.

La verdad es que sus avances han traído consigo cambios positivos en la vida de las personas y en los procesos de las empresas haciéndolos más eficientes, reduciendo el margen de error y facilitando la comunicación entre sus colaboradores.

No obstante, así como la tecnología ha traído grandes beneficios también presenta algunos inconvenientes. Te compartimos algunas ventajas y desventajas de la tecnología en el entorno laboral.

TECNOLOGÍA

VENTAJAS

ACESSO A LA INFORMACIÓN

Puede que te preguntes si la tecnología ha impactado de forma positiva o negativa en el mercado laboral.

PRODUCTIVIDAD

Gracias a la automatización de muchos procesos, la productividad se vio aumentada en gran medida. Es por eso que constantemente se evalúan y analizan nuevos métodos para la creación de nuevas herramientas que incrementen el rendimiento del ser humano.

AVANCES EN LA CIENCIA

Es preciso mencionar que la implementación de estas técnicas y herramientas han facilitado a los investigadores, quienes han descubierto información de vital importancia, así como se han dado grandes avances que han beneficiado áreas esenciales como la medicina.

DESVENTAJAS

MEDIOAMBIENTE

Esta es una desventaja que se ha evaluado con el paso de los años. Sin embargo, al ser un problema que ya tiene tiempo estudiando, se han implementado nuevas tecnologías que lo solucionen.

PROBLEMA PSICOLÓGICOS

El incremento del uso de las redes sociales ha ocasionado que muchas personas se sumerjan en dicho mundo y muchas veces lo confundan con el mundo real, creando muchos problemas como la baja autoestima, el aislamiento, entre otros.

SEDENTARISMO

Al automatizar los procesos, muchas actividades que el ser humano realizaba quedaron reemplazadas por las máquinas, dando paso al sedentarismo que afecta por completo su salud.

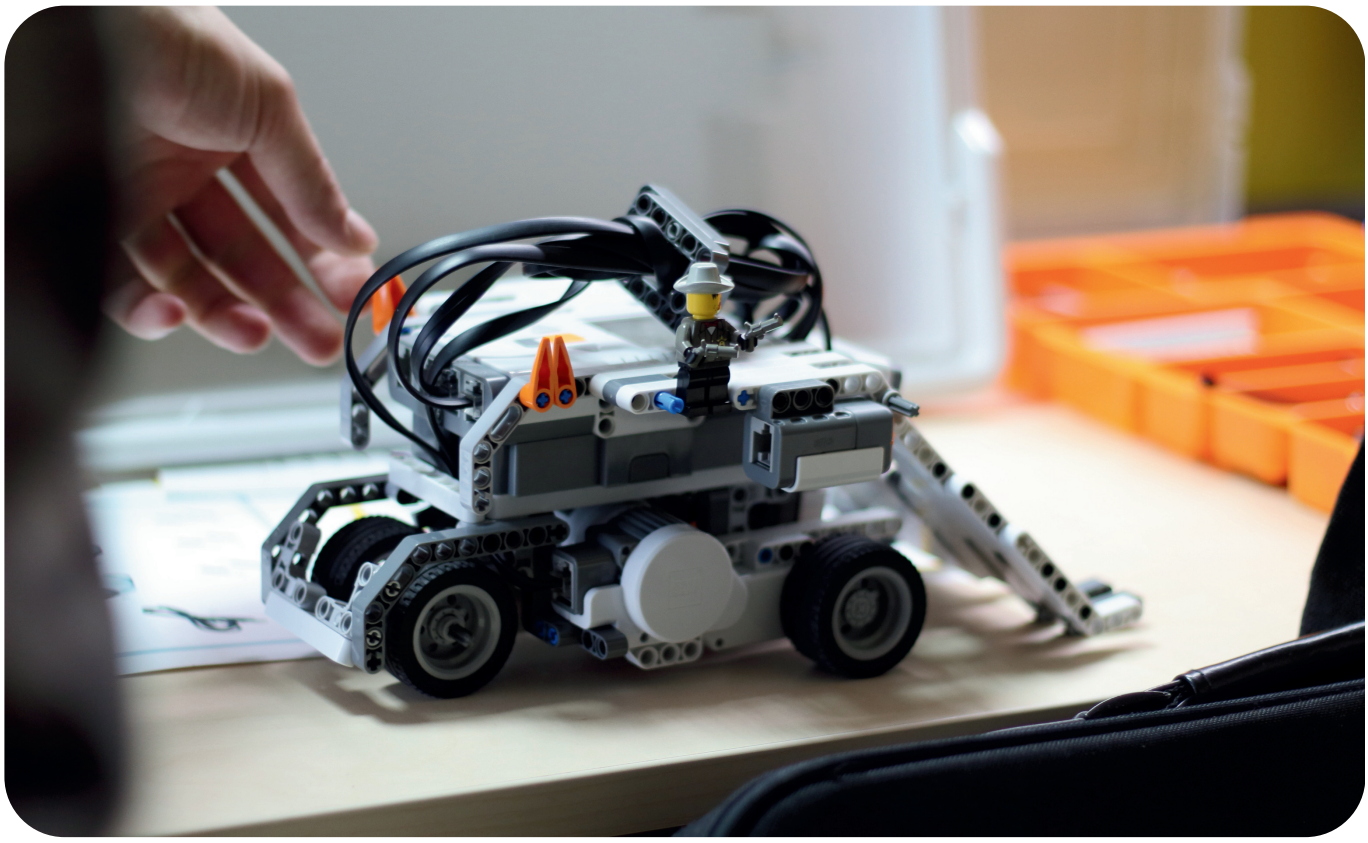
MUY TECNOLÓGICOS

Extraído de: https://muytecnologicos.com/diccionario-tecnologico/tecnologia. Acceso en 06/05/2023.

a) En consideración a las ventajas y desventajas mencionadas en el texto: ¿hasta dónde las organizaciones pueden dar prioridad al desarrollo e implantación de las tecnologías en el ambiente de trabajo? Evalúa las implicaciones éticas, sociales y ambientales de investir en tecnología, destacando la importancia en encontrar un equilibrio entre eficiencia operacional, bienestar de los funcionarios y sustentabilidad ambiental.

b) En parejas o pequeños grupos, produce un mapa conceptual que ilustre las ventajas y desventajas de la tecnología en el ámbito laboral. Debe incluir ejemplos específicos y estadísticas relevantes para respaldar tu opinión. Al final, preséntalo a los demás.

GUÍA DIDÁCTICA MECATRÓNICA



PROFESOR

En las secciones que siguen, divididos por cursos técnicos, la orien-tación es que cada alumno pueda ser el protagonista de su aprendi-zaje. Así, deben juntarse con los que hacen la misma carrera técnica, en este caso Mecatrónica. El profesor será el tutor.

PARA EMPEZAR

1 Lee el texto “El impacto de la mecatrónica y la automatización en el mundo”, publicado en el Boletín de la Facultad de Ingeniería de la Uni-versidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia. En seguida, contesta las preguntas.

Para acceder al texto, apunta tu móvil para el QR Code:

Disponible en:
https://www.uao.edu.co/ingenieria/el-impacto-de-la-mecatronica-y-la-automatizacion-en-el-mundo/?amp=1. Acceso en: 07/10/2023.

a) ¿Cuál fue el objetivo del Congreso de Ingeniería Mecatrónica y Automatización que se realizó en Bogotá?

b) ¿Por qué la compañía ahorra dinero al utilizar la mecatrónica?

c) ¿Cuál es el perfil de un ingeniero mecatrónico egresado de la UAO?

PUESTA EN PRÁCTICA

En la clase de hoy trabajamos con el término Tecnología, construimos colectivamente su definición y trabajamos con uno de los temas más emblemáticos que figuran junto a su desarrollo, las fake news. En seguida, charlamos sobre la relación entre la tecnología y el mundo del trabajo.

Ahora, es la vez de poner en práctica el concepto de tecnología en tu formación profesional como Técnico en Mecatrónica.

1 ¿Alguna vez has detectado alguna necesidad en tu aula o centro educativo que la tecnología, integrada a la mecatrónica, podría mejorar?

2 Imagínate que eres miembro de un grupo y tienes un problema en tu aula o en tu centro educativo. En grupo, piensa en posibles problemas, elije uno y busca una posible solución. Tu objetivo es diseñar un robot que permita minimizar el problema o incluso resolverlo.

a) Identifica posibles problemas en tu aula y/o en tu centro educativo que te gustaría resolver.

b) Selecciona aquellos que podrían ser resueltos con el uso de un robot.

c) Elige el más relevante y justifica por qué te centrarás en él.

d) Lee el artículo “Los elementos necesarios para crear un robot”, disponible en el QR Code, y describe los elementos fundamentales de los robots que ¡no podrán faltar en tu proyecto!

Para acceder al texto, apunta tu móvil para el QR Code:

Disponible en:
https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20210309/6263548/son-elementos-necesarios-crear-robot.html

e) Durante la lectura del texto, ¿cuáles fueron las palabras que no comprendiste? Y ¿qué hiciste para resolver la dificultad de comprensión?

PÍLDORAS DE CRITICIDAD

Después de leer el texto **“Los elementos necesarios para crear un robot”**, disponible en el QR Code, contesta las preguntas:

a) ¿Cuáles son las implicaciones éticas de crear robots que puedan pensar y actuar de forma independiente?

b) ¿Cómo podemos garantizar que los robots no se utilicen para dañar a los humanos?

c) ¿Cómo podemos asegurarnos de que los robots sean beneficiosos para la sociedad?

d) Define:

¿Qué es la inteligencia artificial (IA) y cómo se utiliza en la robótica?

¿Qué es el aprendizaje automático y cómo se utiliza en la robótica?

¿Qué es la robótica autónoma y cómo se diferencia de la robótica controlada por humanos?

UN POCO DE HISTORIA...

Accede el enlace y aprende más sobre la historia de la creación de los robots:https://humix.com/video/f32b98691303fd16d04c8315d36900cf6fe922c3db6ca6b6b618f4c1b0713efc

PROFESOR

Puedes explorar el video haciendo un debate crítico sobre el asunto.

RINCÓN TERMINOLÓGICO

En la clase de hoy trabajamos con el término Tecnología, construimos colectivamente su definición y trabajamos con uno de los temas más emblemáticos que figuran junto a su desarrollo, las fake news. En seguida, charlamos sobre la relación entre la tecnología y el mundo del trabajo.

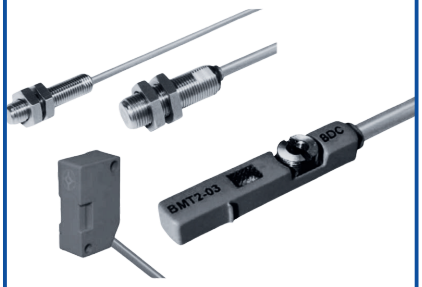
1 Mira las imágenes y busca la definición en el texto “Los elementos necesarios para crear un robot”:

¿Qué son las entradas o sensores? Explica para qué sirven los tipos de sensores de la imagen a seguir.

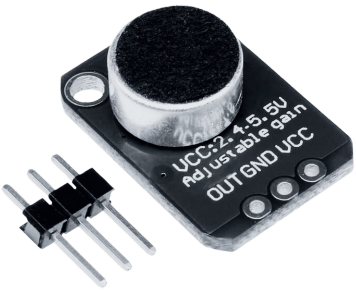
TIPOS DE SENSORES

PROXIMIDAD

TEMPERATURA

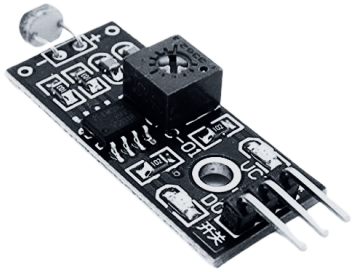


MAGNÉTICOS

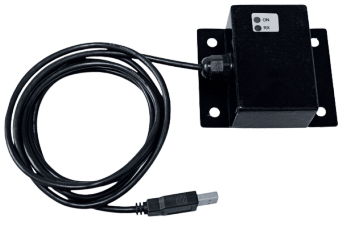


SONIDO

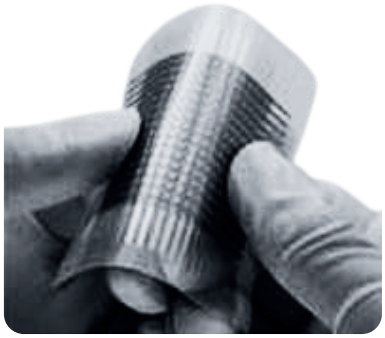
PRESIÓN



ILUMINACIÓN



INCLINACIÓN

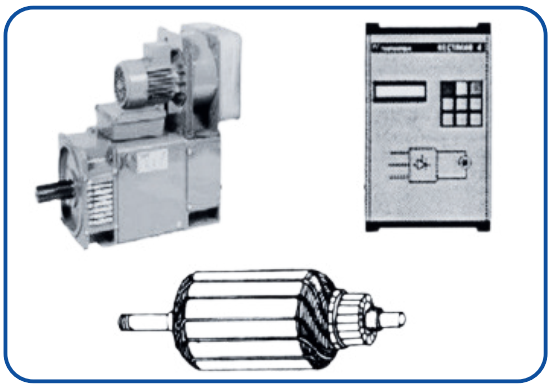


TÁCTIL, PIEL ROBÓTICA

MICROINTERRUPTORES

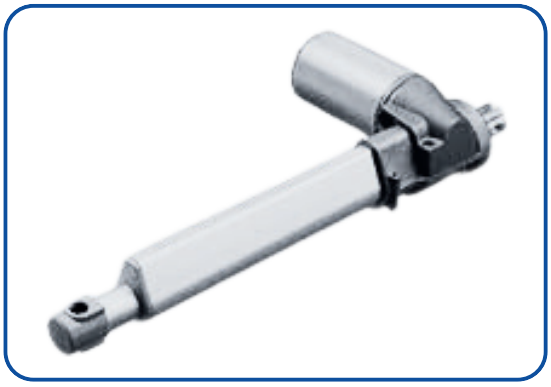
¿Qué son las salidas o actuadores? En las imágenes hay diferentes tipos de actuadores, ¿sabes decir cuáles son ellos?

a)

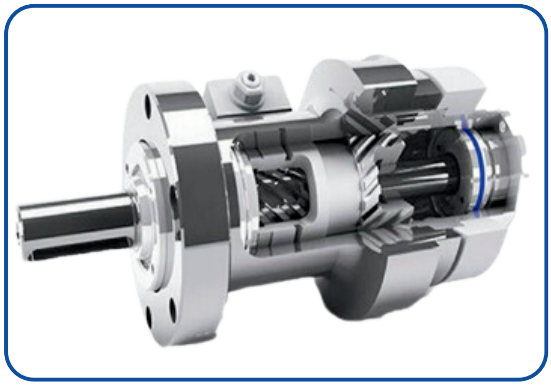


b)

c)



d)



e)

2 Abajo te damos una lista de términos de la mecatrónica necesarios para construir un robot. ¿Sabes qué significa cada uno de ellos? Defínelos y busca imágenes que los represente.

HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA CONSTRUIR UN ROBOT

SOLDADOR=

SOLDADURA=

ALICATES=

DESTORNILLADOR=

PINZAS=

MULTÍMETRO=

OSCILOSCOPIO=

FUENTE REGULABLE=

ALAMBRE DE COBRE=

SENSOR (ULTRASONIDO, INFRARROJO, ETC.)=

MICROCONTROLADOR=

BATERÍA=

CAPACITOR=

RESISTOR=

PEGAR LAS IMÁGENES:

3 ¿Vamos a jugar?

a) Acceda el sitio disponible en: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8395181-que_sabes_sobre_robots.html.

b) ¿Eres capaz de completar el crucigrama? Marca tu puntuación:

---

4 ¿Vamos a diseñar un prototipo del robot? Puedes crear algo inédito (¡dejando volar tu imaginación!) o bien dar un nuevo uso a algún robot que ya existe, añadiéndole modificaciones. Completa la ficha:

Nombre del robot	
Breve descripción del problema que permite resolver	

Explicación de la función del robot para la sociedad y/o el entorno	
Descripción de las partes del robot y su función	
Dibujo del prototipo/fotos	

PROFESOR

Se puede explorar el uso de la inteligencia artificial para producir las imágenes del prototipo: https://designer.microsoft.com/

Prepara una presentación de no más que 3 minutos para compartir la idea de tu proyecto con toda la clase. Antes, vamos a conocer el género textual Presentación.

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO

LA EXPOSICIÓN ORAL – EXPONIENDO UN PRODUCTO

Las etapas de elaboración del género exposición oral para aprender a hacer una buena exposición de un producto son las siguientes:

Elección del producto: el primer paso es elegir el producto que se va a exponer. El producto debe ser de interés para el público objetivo y debe tener suficiente información disponible para poder realizar una exposi-ción completa.

Investigación: una vez elegido el producto, es necesario realizar una investigación exhaustiva para recopilar toda la información relevante.

Esta información debe incluir datos sobre el producto, como sus características, funciones, beneficios y precio.

También debe incluir información sobre el mercado en el que se comercializa el producto.

Planificación: a partir de la información recopilada, se debe elaborar un plan de exposición. Este plan debe incluir los siguientes elementos:

Objetivo de la exposición: ¿Qué pretendes lograr con la exposición?

Tema de la exposición: ¿Sobre qué hablarás?

Estructura de la exposición: ¿Cómo organizarás la exposición?

Contenido de la exposición: ¿Qué información incluirás en la exposición?

Materiales de apoyo: ¿Qué materiales utilizarás para apoyar la exposición?

Escritura: a partir del plan de exposición, se debe escribir un guion pa-ra la exposición. El guion debe incluir los puntos principales que se van a tratar en la exposición.

Práctica: es importante practicar la exposición varias veces antes de realizarla. La práctica ayudará a mejorar la pronunciación y la fluidez del expositor.

Presentación: la presentación es la etapa final del proceso. Durante la presentación, el expositor debe seguir el guion y utilizar los materiales de apoyo de forma efectiva.

PROFESOR

Se puede explorar las formas del futuro simple de indicativo de los verbos.

Algunos consejos para realizar una buena exposición oral de un producto:

Conoce bien el producto

El expositor debe conocer a fondo el pro-ducto que está exponiendo. Esto le permitirá responder a las pregun-tas del público de forma precisa y exhaustiva.

Sé claro y conciso

El expositor debe expresarse de forma clara y concisa para que el público pueda comprender la información que es-tá transmitiendo.

Utiliza materiales de apoyo

Los materiales de apoyo, como imáge-nes, vídeos o presentaciones, pueden ayudar a que la exposición sea más atractiva y efectiva.

Practica mucho

La práctica es la clave para una buena exposición oral. El expositor debe practicar la exposición varias veces antes de realizarla.

Siguiendo estas etapas y consejos, podrás aprender a realizar buenas exposiciones orales.

GUÍA DIDÁCTICA AGROINDÚSTRIA

PROFESOR

En las secciones que siguen, divididos por cursos técnicos, la orien-tación es que cada alumno pueda ser el protagonista de su aprendi-zaje. Así, deben juntarse con los que hacen la misma carrera técnica, en este caso Agroindustria. El profesor será el tutor.

PARA EMPEZAR

1 Lee el texto “Agroindustria y tecnología: una relación necesaria y sin límites”, publicado en el periódico La nación, en Argentina. En seguida, contesta las preguntas:

Para acceder al texto, apunta tu móvil para el QR Code:

Disponible en:
https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/agroindustria-y-tecnologia-una-relacion-necesaria-y-sin-limites-nid20042021/.
Acceso en: 13/10/2023.

a) ¿Cuáles son las implicaciones éticas del uso de la tecnología en Agroindustria?

b) ¿Cómo podemos garantizar que la tecnología se utilice de forma sostenible en la agroindustria?

c) ¿Cómo podemos asegurarnos de que la tecnología no se utilice para explotar a los trabajadores agrícolas?

PUESTA EN PRÁCTICA

En la clase de hoy trabajamos con el término tecnologías, construimos colectivamente su definición y trabajamos con uno de los temas más emblemáticos que figuran junto a su desarrollo, las fake news. En seguida, charlamos sobre la relación entre la tecnología y el mundo del trabajo.

Ahora, es la vez de poner en práctica el concepto de tecnología en tu formación profesional como Técnico en Agroindustria.

1 ¿Alguna vez has detectado alguna necesidad en tu aula o centro educativo que la tecnología, integrada a la Agroindustria, podría mejorar?

2 Imagínate que eres miembro de un grupo y tienes que desarrollar un producto integrando la agroindustria y la tecnología. En grupo, piensa en posibles productos, elige uno y preséntalo en la sala de clases. Tu objetivo es crear un producto de Agroindustria que podría ser útil a tu entorno social.

a) Identifica posibles productos que te gustaría crear.

b) Selecciona aquellos que podrían ser creados integrando la agroindustria y la tecnología.

c) Elige el más relevante y justifica por qué te centrarás en él.

d) Lee el artículo “La tecnología en la agroindustria colombiana”, disponible en el QR Code, y describe, dentro de los grupos de tecnologías y sus aplicaciones en la agroindustria, ¿cuál(es) de ellos te será(n) útil(es) en el desarrollo de tu producto?

Para acceder al texto, apunta tu móvil para el QR Code:

Disponible en:
https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/sostenibilidad/tecnologia-agroindustria-colombiana.
Acceso en: 14/10/2023.

d) Durante la lectura del texto, ¿cuáles fueron las palabras que no comprendiste? Y ¿qué hiciste para resolver la dificultad de comprensión?

PÍLDORAS DE CRITICIDAD

Después de leer el texto **“La tecnología en la agroindustria colombiana”**, disponible en el QR Code, contesta las preguntas:

a) ¿Cómo puede la tecnología ayudar a la agroindustria colombiana a ser más sostenible?

b) ¿Cuáles son los desafíos para la adopción de tecnología en la agroindustria colombiana?

c) ¿Cómo puede el gobierno colombiano apoyar la adopción de tecnología en la agroindustria?

d) ¿Cómo puede la tecnología ayudar a la agroindustria colombiana a adaptarse al cambio climático y a reducir el impacto ambiental?

e) Define:

- ¿Qué es la agricultura de precisión y cómo se utiliza la tecnología para mejorarla?

- ¿Qué es la agricultura inteligente y cómo se utiliza la tecnología para transformarla en Colombia?

- ¿Qué es la agricultura sostenible y cómo se utiliza la tecnología para apoyarla en Colombia?

UN POCO DE HISTORIA...

Mira el video "¿Quién nos alimentará?" y aprende un poco más sobre el sector agroindustrial.

Disponible en: https://youtu.be/7a_3YSiTc88?si=x48E2Ra0RsVAtoqD. Acceso en: 20/10/2023.

PROFESOR

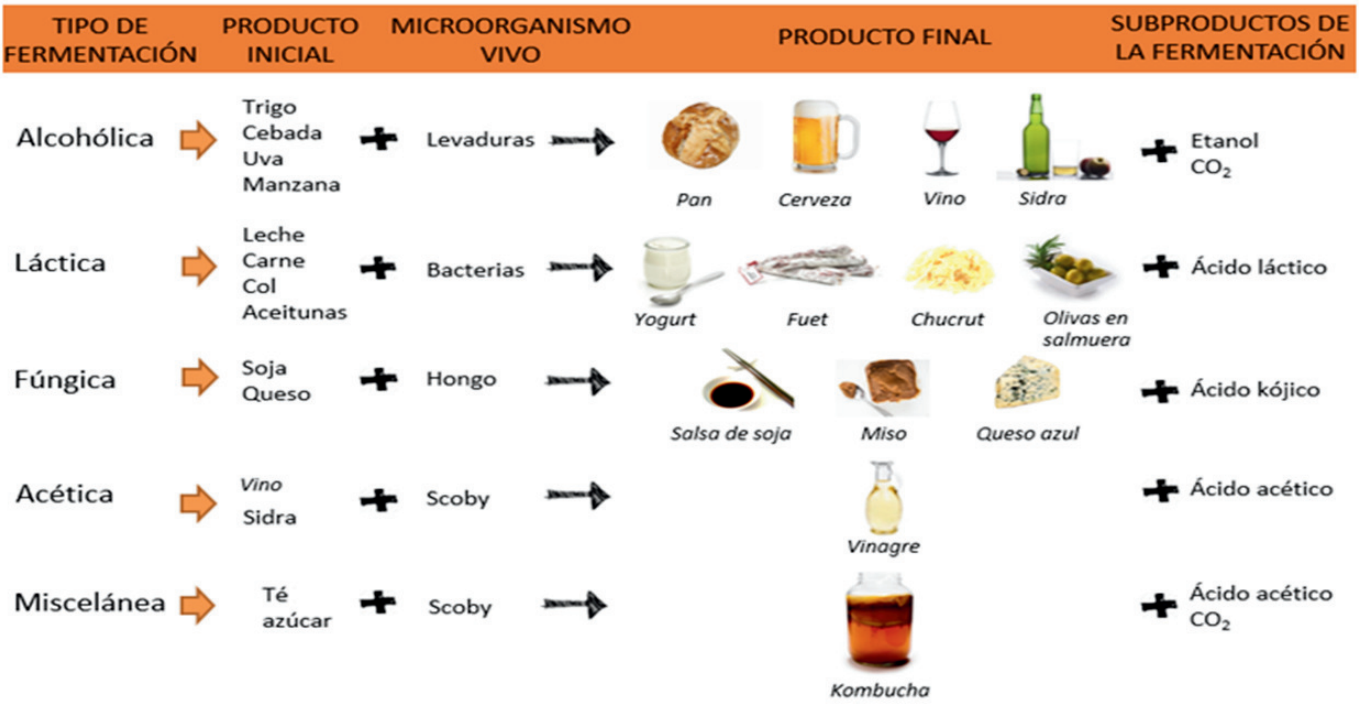
Puedes explorar el video haciendo un debate crítico sobre el asunto.

RINCÓN TERMINOLÓGICO

1 Busca la definición en el texto “La tecnología en la agroindustria colombiana” de los siguientes términos que sigue:

- ¿Qué es la fermentación anaeróbica?

Mira la imagen y explica las diferencias entre los tipos de fermentación. Si te parece necesario, busca en internet.



Disponible en: https://www.cinib.es/index.php/revista/323-nuevo-producto.
Acceso en: 15/10/2023.

2 Abajo te damos una lista de términos usados en la agroindustria que aparecen en el texto. ¿Sabes que significa cada uno de ellos? Defínelos y busca imágenes que los represente.

TÉRMINOS USADOS EN LA AGROINDUSTRIA

ENSILAJE=

FERMENTACIÓN ANAERÓBICA=

DESECHOS ORGÁNICOS=

HIDRÓLISIS=

CULTIVO IN VITRO=

INOCULACIÓN=

MICROORGANISMOS=

ACTIVIDADES METABÓLICAS=

ACUAPONÍA=

FUMIGACIÓN=

RIEGO=

RIEGO DE FERTILIZANTES =

PEGAR LAS IMÁGENES:

3 ¿Vamos a jugar?

a) Acceda el sitio disponible en: https://mobbyt.com/videojuego/educativo/?Id=296635.

b) ¿Eres capaz de descubrir las palabras?

Marca tu porcentaje final: _____

4 ¿Vamos a planear un producto agroindustrial? Puedes crear algo inédito (¡dejando volar tu imaginación!) o bien dar un nuevo uso a algo que ya existe, añadiéndole modificaciones. Completa la ficha:

Nombre del robot	
Breve descripción del problema que permite resolver	

Explicación de la función del producto para la sociedad y/o el entorno	
Descripción de las partes del producto y su función	
Dibujo del prototipo/fotos	

PROFESOR

Se puede explorar el uso de la inteligencia artificial para producir las imágenes del prototipo: https://designer.microsoft.com/

Prepara una presentación de no más que 3 minutos para compartir la idea de tu proyecto con toda la clase. Antes, vamos a conocer el género textual Presentación.

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO

LA EXPOSICIÓN ORAL – EXPONIENDO UN PRODUCTO

Las etapas de elaboración del género exposición oral para aprender a hacer una buena exposición de un producto son las siguientes:

Elección del producto: el primer paso es elegir el producto que se va a exponer. El producto debe ser de interés para el público objetivo y debe tener suficiente información disponible para poder realizar una exposi-ción completa.

Investigación: una vez elegido el producto, es necesario realizar una investigación exhaustiva para recopilar toda la información relevante.

Esta información debe incluir datos sobre el producto, como sus características, funciones, beneficios y precio.

También debe incluir información sobre el mercado en el que se comercializa el producto.

Planificación: a partir de la información recopilada, se debe elaborar un plan de exposición. Este plan debe incluir los siguientes elementos:

Objetivo de la exposición: ¿Qué pretendes lograr con la exposición?

Tema de la exposición: ¿Sobre qué hablarás?

Estructura de la exposición: ¿Cómo organizarás la exposición?

Contenido de la exposición: ¿Qué información incluirás en la exposición?

Materiales de apoyo: ¿Qué materiales utilizarás para apoyar la exposición?

Escritura: a partir del plan de exposición, se debe escribir un guion pa-ra la exposición. El guion debe incluir los puntos principales que se van a tratar en la exposición.

Práctica: es importante practicar la exposición varias veces antes de realizarla. La práctica ayudará a mejorar la pronunciación y la fluidez del expositor.

Presentación: la presentación es la etapa final del proceso. Durante la presentación, el expositor debe seguir el guion y utilizar los materiales de apoyo de forma efectiva.

PROFESOR

Se puede explorar las formas del futuro simple de indicativo de los verbos.

Algunos consejos para realizar una buena exposición oral de un producto:

Conoce bien el producto

El expositor debe conocer a fondo el producto que está exponiendo. Esto le permitirá responder a las pregun-tas del público de forma precisa y exhaustiva.

Sé claro y conciso

El expositor debe expresarse de forma clara y concisa para que el público pueda comprender la información que es-tá transmitiendo.

Utiliza materiales de apoyo

Los materiales de apoyo, como imáge-nes, vídeos o presentaciones, pueden ayudar a que la exposición sea más atractiva y efectiva.

Practica mucho

La práctica es la clave para una buena exposición oral. El expositor debe practicar la exposición varias veces antes de realizarla.

Siguiendo estas etapas y consejos, podrás aprender a realizar buenas exposiciones orales.

GUÍA DIDÁCTICA ANIMADOR SOCIOCULTURAL

PROFESOR

En las secciones que siguen, divididos por cursos técnicos, la orien-tación es que cada alumno pueda ser el protagonista de su aprendi-zaje. Así, deben juntarse con los que hacen la misma carrera técnica, en este caso Animación Sociocultural. El profesor será el tutor.

PARA EMPEZAR

1 Mira el vídeo “El perfil del animador/a sociocultural, ocio y tiempo libre”, publicado por el canal de youtube Escuela Alba. En seguida, contesta las preguntas

Para acceder al texto, apunta tu móvil para el QR Code:

Disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=g_tT_n3J43E.
Acceso en 18/10/2023.

A continuación, te damos la transcripción del vídeo:

EL PERFIL DEL ANIMADOR/A SOCIOCULTURAL, OCIO Y TIEMPO LIBRE

Desde hace algunos años, las actividades de ocio y tiempo libre han ido adquiriendo un gran protagonismo en nuestra sociedad.

Esto hace que hoy en día sea una reivindicación de todos los grupos y clases sociales que desean disfrutar de su tiempo libre de una forma organizada.

Nace de esta forma la figura del **animador sociocultural**, **ocio y tiempo libre** que se ocupa del desarrollo de proyectos para el tiempo libre. Su labor engloba el diseño, organización y ejecución de actividades de tipo recreativo, sociocultural, de desarrollo comunitario y educativo para todas las edades.

Pueden realizar su labor tanto en Administraciones Públicas, casas de juventud, residencias, museos, centros cívicos o en entidades del sector privado dedicadas a organizar el tiempo libre, parques de atracciones, complejos lúdicos. El animador sociocultural realiza su trabajo siempre en contacto con la gente, ya sea niños o personas adultas. Su perfil, por lo tanto, debe reunir una serie de características determinadas, porque de estos profesionales depende la integración y la participación social de muchas personas, desde las más jóvenes a las mayores. Paciencia, tolerancia, espíritu abierto, respeto, dinamismo, capacidad para relacionarse son algunos de los rasgos que un animador sociocultural debe poseer para desempeñar su profesión de una forma adecuada.

A la hora de trabajar y debido al amplio campo en que un animador sociocultural puede desarrollar su labor, sus actividades son muy variadas.

Cualquier persona, cualquier grupo puede beneficiarse del trabajo del animador porque su actividad abarca un amplio abanico de propuestas, desde las eminentemente recreativas y que se basan en la realización de fiestas, juegos, ludotecas y excursiones hasta aquellas actividades con un carácter marcadamente cultural en las que se pretende conseguir el nivel de conocimiento y disfrute del hecho cultural a través de actividades tales como animación a la lectura, teatro o música. El trabajo del educador sociocultural comienza en el momento en el que entabla contacto con el futuro cliente.

Una vez conocidas las personas a las que va dirigida la actividad, el animador se encargará de diseñar la actividad más adecuada dependiendo de la edad o el grupo social de los participantes. No es lo mismo trabajar con un grupo de niños de edades comprendidas entre, por ejemplo, los 5 a 7 años, que con grupos de adolescentes, gente adulta o incluso personas de la tercera edad. Como es lógico, las actividades a realizar con unos u otros grupos son muy diferentes, así como el lugar donde desarrollarlas. Desde espacios cerrados en los que se organiza, por ejemplo, una fiesta de fin de curso hasta espacios naturales al aire libre en los que transcurre un campamento de verano. Como se puede observar, el campo de la animación sociocultural ocio y tiempo libre es un área que se encuentra en crecimiento y desarrollo constante hoy en día desde las escuelas, los organismos públicos o la iniciativa empresarial, se ofrece una amplia oferta que irá creciendo en los próximos años, por lo que las oportunidades de trabajo para alguien que desee formarse en esta profesión son muchas.

- Y el campo de la animación lo conocí, pues, de muy joven, tendría yo 15, 16 años, ¿no? Yo empecé como voluntaria haciendo cosas para otras personas y vi que me gustaba. Como me gustaba y no sabía qué hacer, pues dije: - ¡Va, voy a hacer magisterio! Pero claro, en mi clase de magisterio éramos 270 y vi que de magisterio tenía poco futuro, por lo tanto, dije: - Me voy a reciclar y me voy a dedicar a lo que me gusta, que es la animación. Lo mejor de todo es ver las caras de los niños cuando ven a los mayores haciendo lo mismo que ellos. Eso es algo que no pueden entender y es algo que todos querríamos hacer.

a) ¿Qué hace un animador sociocultural? Explica su función.

b) Según el texto, ¿cuál es el perfil del animador sociocultural?

c) ¿Por qué es importante conocer a las personas a quién van dirigidas las actividades del animador? Justifica tu respuesta.

d) En el texto hay algunas palabras subrayadas. ¿Sabes decir por qué y cuál su función en el texto?

PUESTA EN PRÁCTICA

En la clase de hoy trabajamos con el término Tecnologías, construimos colectivamente su definición y trabajamos con uno de los temas más emblemáticos que figuran junto a su desarrollo, las fake news. En seguida, charlamos sobre la relación de la tecnología y el mundo del trabajo.

Ahora, es la vez de poner en práctica el concepto de tecnología en tu formación profesional como Animador Sociocultural.

1 ¿Alguna vez has detectado alguna necesidad en tu aula o centro educativo que la tecnología, integrada al ocio y tiempo libre, podría mejorar?

2 Imagínate que eres miembro de un grupo y tienes que desarrollar una actividad de animación sociocultural para una feria tecnológica. En grupo, piensa en posibles actividades, elige una y preséntala a tus compañeros. Tu objetivo es crear una actividad de animación sociocultural que podría ser útil a tu entorno social.

a) Identifica posibles actividades que te gustaría desarrollar.

b) Selecciona aquellas que podrían ser desarrolladas integrando la animación sociocultural y la tecnología.

c) Elige la más relevante y justifica por qué te centrarás en ella.

d) Lee el artículo “Los juegos tradicionales en la animación turística” e intenta concebir de qué manera la tecnología ha impactado en esos tipos de juegos. ¿Crees que los juegos tradicionales se están perdiendo frente a las nuevas tecnologías?

LOS JUEGOS TRADICIONALES EN LA ANIMACIÓN TURÍSTICA

Los juegos tradicionales son una parte importante de la cultura de cada país. Son juegos que se han transmitido de generación en generación y que reflejan los valores, las tradiciones y las costumbres de la comunidad en la que se originaron.

En el ámbito de la animación turística, los juegos tradicionales pueden desempeñar un papel importante. Pueden ayudar a los turistas a conocer la cultura local, a divertirse y a interactuar con otros turistas y con los lugareños.

Importancia de los juegos tradicionales en la animación turística

Los juegos tradicionales son importantes en la animación turística por las siguientes razones:

- **Diversión:** los juegos tradicionales son una forma divertida de pasar el tiempo. Pueden ayudar a los turistas a relajarse y a disfrutar de sus vacaciones.
- **Aprendizaje:** los juegos tradicionales pueden ayudar a los turistas a conocer la cultura local. Pueden transmitir información sobre los valores, las tradiciones y las costumbres de la comunidad en la que se originaron.
- **Interacción social:** los juegos tradicionales pueden ayudar a los turistas a interactuar con otros turistas y con los lugareños. Pueden ser una forma de fomentar el intercambio cultural y de crear nuevas amistades.

Clasificación de los juegos tradicionales

Los juegos tradicionales se pueden clasificar de diversas maneras. Una de las clasificaciones más comunes es la siguiente:

Juegos de habilidad: _____

_____

_____

Por ejemplo, _____

_____

Juegos de azar: _____

_____

_____

Por ejemplo, _____

_____

Juegos de estrategia: _____

_____

_____

Por ejemplo, _____

_____

¿Cómo organizar juegos tradicionales en la animación turística?

Para organizar juegos tradicionales en la animación turística, es importante tener en cuenta los siguientes factores:

- **El público:** es importante elegir juegos que sean adecuados para el público objetivo. Por ejemplo, los juegos de habilidad pueden ser adecuados para niños y adolescentes, mientras que los juegos de estrategia pueden ser adecuados para adultos.
- **El entorno:** es importante elegir juegos que se puedan realizar en el entorno en el que se van a realizar. Por ejemplo, los juegos de habilidad que requieren mucho espacio pueden ser difíciles de realizar en un espacio reducido.
- **El material:** es importante contar con el material necesario para realizar los juegos. Por ejemplo, si se van a realizar juegos de habilidad con pe-lotas, es necesario contar con pelotas suficientes para todos los participantes.

Los juegos tradicionales son una herramienta valiosa que puede utilizarse en la animación turística. Pueden ayudar a los turistas a conocer la cultura local, a divertirse y a interactuar con otros turistas y con los lugareños.

Fuente: Adaptado del original disponible en: https://www.gestiopolis.com/los-juegos-tradicionales-en-la-animacion-turistica/. Acceso en 19/10/2023.

a) Durante la lectura del texto, ¿cuáles fueron las palabras que no comprendiste? Y ¿qué hiciste para resolver la dificultad de comprensión?

PÍLDORAS DE CRITICIDAD

Después de leer el texto “Los juegos tradicionales en la animación turística”, contesta las preguntas:

a) ¿Por qué son importantes los juegos tradicionales en la animación turística?

b) ¿Cómo pueden los juegos tradicionales ayudar a los turistas a conocer la cultura local?

c) ¿Qué aspectos culturales pueden transmitir los juegos tradicionales?

d) Define:

- ¿Qué es la animación sociocultural?

- ¿Cuáles son los objetivos de la animación sociocultural?

- ¿Qué tipos de actividades se pueden realizar en la animación sociocultural?

UN POCO DE HISTORIA...

Mira el video “Los juegos tradicionales” y aprende un poco más.

Disponible en: https://youtu.be/c5McnXc10JE?si=uarJqL44MFiUuxTl. Acceso en: 20/10/2023.

PROFESOR

Puedes explorar el video haciendo un debate crítico sobre el asunto.

RINCÓN TERMINOLÓGICO

1 Busca una definición y ejemplos para los huecos vacíos en el texto “Los juegos tradicionales en la animación turística” y complétalos.

2 Mira las imágenes abajo y clasifica según los tipos de juegos:

a) Juego de habilidad ○ ○

Disponible en: https://images.app.goo.gl/qKBL1YcR54BPirsQ8 . Acceso en: 20/10/2023.

b) Juego de azar ○ ○

Disponible en: https://images.app.goo.gl/X7JZ1MHbwe8fX67G7. Acceso en: 20/10/2023.

c) Juego de estrategia ○ ○

Disponible en: https://images.app.goo.gl/nB6PuXH9LXahkvk96. Acceso en: 20/10/2023.

3 Abajo te damos una lista de términos de la animación sociocultural. ¿Sabes que significa cada uno de ellos? Defínelos y busca una imagen que los represente.

TÉRMINOS USADOS EN LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

ANIMADOR SOCIOCULTURAL=

OCIO=

TIEMPO LIBRE=

RECREATIVO=

DESARROLLO COMUNITARIO=

CASAS DE JUVENTUD=

RESIDENCIAS=

ORGANIZAR=

COMPLEJOS LÚDICOS=

INTEGRACIÓN=

LUDOTECAS=

VOLUNTARIO=

JUEGOS=

PEGAR LAS IMÁGENES:

4 ¿Vamos a jugar?

a) Acceda a los sitios disponibles y diviértete: https://wordwall.net/es/resource/11540294/recreaci%C3%B3ntiempo-libre-y-ocio.

b) ¿Eres capaz de golpear los topos con las respuestas correctas?

Marca tu puntuación: _____

c) ¿Eres capaz de descubrir las fases del ocio?

Marca tu puntuación: _____

5 ¿Vamos a planear un producto? Puedes crear algo inédito (¡dejando volar tu imaginación!) o bien dar un nuevo uso a algo que ya existe, añadiéndole modificaciones. Completa la ficha:

Nombre del robot	
Breve descripción del problema que permite resolver	

Explicación de la función del robot para la sociedad y/o el entorno	
Descripción de las partes del robot y su función	
Dibujo del prototipo/fotos	

PROFESOR

Se puede explorar el uso de la inteligencia artificial para producir las imágenes del prototipo: https://designer.microsoft.com/

Prepara una presentación de no más que 3 minutos para compartir la idea de tu proyecto con toda la clase. Antes, vamos a conocer el género textual Presentación.

EL GÉNERO TEXTUAL ESPECIALIZADO

LA EXPOSICIÓN ORAL – EXPONIENDO UN PRODUCTO

Las etapas de elaboración del género exposición oral para aprender a hacer una buena exposición de un producto son las siguientes:

Elección del producto: el primer paso es elegir el producto que se va a exponer. El producto debe ser de interés para el público objetivo y debe tener suficiente información disponible para poder realizar una exposi-ción completa.

Investigación: una vez elegido el producto, es necesario realizar una investigación exhaustiva para recopilar toda la información relevante.

Esta información debe incluir datos sobre el producto, como sus características, funciones, beneficios y precio.

También debe incluir información sobre el mercado en el que se comercializa el producto.

Planificación: a partir de la información recopilada, se debe elaborar un plan de exposición. Este plan debe incluir los siguientes elementos:

Objetivo de la exposición: ¿Qué pretendes lograr con la exposición?

Tema de la exposición: ¿Sobre qué hablarás?

Estructura de la exposición: ¿Cómo organizarás la exposición?

Contenido de la exposición: ¿Qué información incluirás en la exposición?

Materiales de apoyo: ¿Qué materiales utilizarás para apoyar la exposición?

Escritura: a partir del plan de exposición, se debe escribir un guion pa-ra la exposición. El guion debe incluir los puntos principales que se van a tratar en la exposición.

Práctica: es importante practicar la exposición varias veces antes de realizarla. La práctica ayudará a mejorar la pronunciación y la fluidez del expositor.

Presentación: la presentación es la etapa final del proceso. Durante la presentación, el expositor debe seguir el guion y utilizar los materiales de apoyo de forma efectiva.

PROFESOR

Se puede explorar las formas del futuro simple de indicativo de los verbos.

Algunos consejos para realizar una buena exposición oral de un producto:

Conoce bien el producto

El expositor debe conocer a fondo el pro-ducto que está exponiendo. Esto le permitirá responder a las pregun-tas del público de forma precisa y exhaustiva.

Sé claro y conciso

El expositor debe expresarse de forma clara y concisa para que el público pueda comprender la información que es-tá transmitiendo.

Utiliza materiales de apoyo

Los materiales de apoyo, como imáge-nes, vídeos o presentaciones, pueden ayudar a que la exposición sea más atractiva y efectiva.

Practica mucho

La práctica es la clave para una buena exposición oral. El expositor debe practicar la exposición varias veces antes de realizarla.

Siguiendo estas etapas y consejos, podrás aprender a realizar buenas exposiciones orales.