



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO

Inglês para Fins Profissionais: dos documentos oficiais ao mercado
de trabalho para egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de
Sistemas Integrado ao Ensino Médio

São José do Rio Preto
2021

Luciana Moraes Silva Octaviano

Inglês para Fins Profissionais: dos documentos oficiais ao mercado de trabalho para egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Aranha

São José do Rio Preto
2021

O21i

Octaviano, Luciana Moraes Silva

Inglês para Fins Profissionais : dos documentos oficiais ao mercado de trabalho para egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio / Luciana Moraes Silva Octaviano. -- São José do Rio Preto, 2021

164 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Solange Aranha

1. Inglês para Fins Específicos. 2. Análise de necessidades. 3. Análise da situação-alvo. 4. Curso técnico. 5. Desenvolvimento de Sistemas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Luciana Moraes Silva Octaviano

Inglês para Fins Profissionais: dos documentos oficiais ao mercado de trabalho para egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Solange Aranha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
USP – São Paulo

São José do Rio Preto
31 de agosto de 2021

Ao meu pai,
que presenciou boa parte de minha
trajetória profissional e acadêmica,
ajudou meu marido e minha mãe a
cuidar de minhas filhas, para que eu
pudesse trabalhar e estudar, apoiou-
me e nunca me deixou desistir.
Infelizmente, a vida lhe foi breve,
impedindo que acompanhasse a
finalização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter firme em minha jornada, por me abençoar; talvez, mais do que eu merecesse.

À Professora Doutora Solange Aranha, por me aceitar como orientanda, pelas horas de dedicação e ensinamentos, sobretudo pelo carinho, pela compaixão e paciência. Cada avanço deste trabalho é fruto de nossas conversas, de seu olhar humano e sua crença de que era possível meu amadurecimento crítico e acadêmico. Minha admiração e eterna gratidão.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pelo acolhimento e pela oportunidade de fazer parte do corpo discente.

Ao Centro Paula Souza, por ter autorizado o uso de documentos oficiais para a realização deste trabalho e pela concessão do afastamento parcial das aulas lecionadas por mim, para que eu tivesse algum tempo de dedicação à pesquisa.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (CEP-IBILCE), por avaliar o projeto de pesquisa e emitir parecer favorável para sua realização.

À Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelas contribuições no exame de qualificação de mestrado, sobretudo por me incentivar a desbravar o caminho do ensino de línguas para fins específicos.

À Professora Doutora Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira, pelas valiosas contribuições e direcionamentos desta pesquisa no debate do SELIN de 2020, no exame de qualificação de mestrado e nos encontros informais.

À Professora Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira, pelas contribuições durante a apresentação do painel deste trabalho no SELIN de 2019.

À Professora Doutora Lília Santos Abreu-Tardelli, por aceitar fazer parte desta comissão examinadora de defesa de mestrado, pela leitura deste trabalho, sobretudo pelos ensinamentos compartilhados ao longo das disciplinas acadêmicas.

Aos Professores Doutores Daniel de Mello Ferraz, Suzi Marques Spatti Cavalari e Fernando Zolin Vesz Lima, por aceitarem fazer parte desta comissão examinadora de defesa de mestrado e pela leitura deste trabalho.

À Seção Técnica de Pós-graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, pelo atendimento e disponibilidade para sanar minhas dúvidas.

Aos meus amigos e pesquisadores, Sidnei Antônio Pereira Filho, Mariana Lettieri Ferreira, Laura Rampazzo, Silmara Ribeiro Moscatelli, Bárbara Paschoal e Carolina Tavares Carvalho, por estarem comigo no caminho da pesquisa, pelas trocas de experiências, leituras de textos, sobretudo por me ajudarem em momentos de angústia.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Zenaide Pachegas Branco, Daniele Cristina Scaliante, Michele Paoline Ruiz e Elaine Cristina Soriano, pelo companheirismo e suporte para a realização desta pesquisa.

Aos 11 profissionais do mercado de trabalho e aos 6 docentes dos componentes curriculares técnicos, pela disponibilidade e disposição em fornecer informações para esta pesquisa.

Aos demais docentes, colegas de trabalho, pela gentileza em participar da fase piloto dos questionários elaborados para a coleta de dados.

À minha mãe, Terezinha, pelo amor incondicional, pelas orações e por acreditar em mim, sobretudo, por ser a mulher mais inspiradora que conheço. Gratidão eterna.

Ao meu esposo e companheiro, Sérgio, por enxugar as minhas lágrimas todas as vezes que eu achava não ser possível estudar e trabalhar, pela paciência e por sonhar comigo os meus sonhos.

Às minhas filhas, Ana Luiza e Rayssa, pelos abraços, beijos e sorrisos nos momentos de alegria e de tristeza, por entenderem algumas de minhas ausências, por pegarem em minhas mãos e caminharem comigo cada passo desta vida. Vocês são meu orgulho.

“Segue o teu destino, rega as tuas plantas, ama as tuas rosas. O resto é a sombra de árvores alheias. A realidade sempre é mais ou menos do que nós queremos. Só nós somos sempre iguais a nós-próprios [...].”

Ricardo Reis (1916, p.62)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar se as demandas comunicativas na Língua Inglesa - exigidas no mercado de trabalho de uma região do interior de São Paulo - são atendidas por documentos oficiais, para a inserção de egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio de uma instituição pública. A metodologia baseia-se em uma pesquisa documental (MARCONI e LAKATOS, 2003; MALHEIROS, 2011; BROWN, 2016) no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e ao Plano de Curso do Centro Paula Souza; e em uma pesquisa do tipo “levantamento” - conhecida como *survey* (MALHEIROS, 2011) - com questionários para análise da situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; NATION e MACALISTER, 2010, BROWN, 2016), aplicados junto a 6 docentes da área técnica e 11 profissionais do mercado de trabalho da cidade em que o curso é ofertado. O estudo dos dados segue os pressupostos da análise de conteúdo (HUCKIN, 2004) para a abordagem qualitativa; e da análise de dados quantitativos, por meio de percentuais, médias ponderadas e comparação numérica (BROWN, 2016); além da triangulação de dados (LONG, 2005) realizada entre as fontes respondentes dos questionários; e entre estes e a análise dos documentos oficiais. Os resultados revelam que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos não traz informações sobre a necessidade de uso do idioma para a área de Desenvolvimento de Sistemas, exceto, que os profissionais leem e escrevem textos técnicos. Já o Plano de Curso, por meio do componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional, propõe o ensino das habilidades comunicativas de leitura, escrita, compreensão oral e fala, além do estudo de gêneros, como entrevista e documentações técnicas. Contudo, os resultados dos questionários evidenciaram a necessidade de uso de Inglês em outros gêneros - em especial, instrução de código, *script* e tutorial. Ademais, os resultados também revelam que o idioma é utilizado, principalmente, em atribuições técnicas como: (i) desenvolver sites para *WEB*, (ii) codificar e depurar programas e (iii) pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico; e que todas as habilidades comunicativas são necessárias, especialmente, para: (i) dar orientações sobre problema técnico e (ii) trocar informações técnicas - em que as quatro habilidades são exigidas. Portanto, se a instituição de ensino ou elaboradores de um curso de IFP desejarem preparar egressos para o mercado de trabalho

envolvido nesta pesquisa, eles deveriam levar em consideração as habilidades comunicativas, as atividades profissionais e os gêneros apontados como aqueles em que a utilização do idioma será exigida dos egressos desse curso técnico.

Palavras-chave: Inglês para Fins Profissionais. Análise da Situação-alvo. Curso Técnico. Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate whether the communicative demands in English language - required in the labour market of a region in the countryside of São Paulo - are met by official documents, for the insertion of students of a technical course in Systems Development Integrated to Secondary Education of a public institution. The methodology is based on a documentary research (MARCONI & LAKATOS, 2003; MALHEIROS, 2011; BROWN, 2016) to the National Catalogue of Technical Courses and the Course Plan of Centro Paula Souza; and a research - known as survey (MALHEIROS, 2011) - with questionnaires to analyse the target situation (HUTCHINSON & WATERS, 1987; NATION & MACALISTER, 2010; BROWN, 2016), administered to 6 technical area teachers and 11 labour market practitioners from the city where the course is offered. Data assessment follows the assumptions of content analysis (HUCKIN, 2004) for information from qualitative approach; and the analysis of quantitative data on percentage bases, weighted averages, and numerical comparison (BROWN, 2016); in addition to data triangulation (LONG, 2005) carried out among the questionnaires; and between these and official documents. Results reveal that the National Catalogue of Technical Courses does not provide information on the need to use English for the Systems Development area, except that professionals read and write technical texts. The Course Plan, by means of Modern Foreign Language - English and Professional Communication curricular component, proposes the teaching of communicative skills in reading, writing, listening, and speaking, in addition to the study of genres, such as interviews and technical documentation. However, the results of the questionnaires showed the need to use English in other genres - in particular, code instruction, script, and tutorial. Furthermore, the results also reveal that the language is mainly used in technical attributions such as: (i) developing websites for the WEB, (ii) coding and debugging programs and (iii) researching the importance of new materials and processes used for the technological development; and that all skills are required, especially for: (i) giving guidance on technical problem and (ii) exchanging technical information - in which all four skills are demanded. Therefore, if the educational institution or producers of an IFP course want to prepare students for the labour market involved in this research, they should consider skills, professional activities and genres identified as those in which the use of the language will be required from graduates of this technical course.

Keywords: English for Professional Purposes. Target Situation Analysis. Technical Course. Systems Development Integrated to Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial da ferramenta <i>LancsBox</i> 5.1.2	74
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características típicas de Inglês para Fins Específicos e de Inglês Geral	29
Quadro 2 – Fontes e métodos para análise de necessidades	42
Quadro 3 – Estrutura de análise da situação-alvo	45
Quadro 4 – Questões para focalizar as necessidades	46
Quadro 5 – Passos para análise de conteúdo	49
Quadro 6 – Demanda do Vestibulinho 2018/2019 da Escola Técnica Estadual (ETEC) pesquisada	57
Quadro 7 – Matriz curricular para a Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio	63
Quadro 8 – Questões do questionário aplicado aos docentes da área técnica	67
Quadro 9 – Questões do questionário aplicado aos profissionais do mercado de trabalho local	72
Quadro 10 – Principais ocorrências de palavras no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)	80
Quadro 11 – Atribuições profissionais de um técnico em Desenvolvimento de Sistemas conforme CNCT atualizado	82
Quadro 12 – Ocorrências da unidade de análise <i>leitura</i> encontradas no CNCT	83
Quadro 13 – Principais ocorrências de palavras do Plano de Curso	85
Quadro 14 – A unidade de análise <i>comunicação</i> no programa de Língua Inglesa	87
Quadro 15 – A unidade de análise <i>linguagem</i> no programa de Língua Inglesa	88
Quadro 16 – As unidades de análise <i>leitura</i> e <i>escrita</i> no programa de Língua Inglesa	90
Quadro 17 – As unidades de análise <i>compreensão oral</i> e <i>fala</i> no programa de Língua Inglesa	92
Quadro 18 – Trechos textuais das ocorrências da unidade de análise <i>contexto</i> no programa de Língua Inglesa	94

Quadro 19 – Trechos textuais das ocorrências da unidade de análise <i>gênero</i> no programa de Língua Inglesa	95
Quadro 20 – Trecho textual da ocorrência da unidade de análise <i>gênero</i> no Plano de Curso	96
Quadro 21 – As habilidades comunicativas necessárias nas situações-alvo	104
Quadro 22 – Principais gêneros escritos e orais utilizados pelos respondentes	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de serviço dos respondentes	99
Tabela 2 – Funções dos profissionais do mercado de trabalho	100
Tabela 3 – Autoavaliação dos participantes sobre as habilidades comunicativas	101
Tabela 4 – Nível de conhecimento de Inglês exigido na contratação dos profissionais do mercado local	102
Tabela 5 - Relevância do uso do idioma nas atribuições profissionais	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i> Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas
CEPRIL	Centro para Pesquisa e Informação em Linguagem
CETEC	Unidade do Ensino Médio e Técnico
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
http	<i>Hype Text Transfer Protocol</i>
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IFA	Inglês para Fins Acadêmicos
IFE	Inglês para Fins Específicos
IFO	Inglês para Fins Ocupacionais
IFP	Inglês para Fins Profissionais
IFV	Inglês para Fins Vocacionais
IG	Inglês Geral
KWIC	<i>Keyword in Context</i>
LinFE	Línguas para Fins Específicos
MEC	Ministério da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
www	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Inglês para Fins Específicos	23
2.1.1 Surgimento, fases e definições de Inglês para Fins Específicos	23
2.1.2 As características de Inglês para Fins Específicos e de Inglês Geral	28
2.1.3 Inglês para Fins Específicos no Brasil	31
2.1.4 Inglês para Fins Profissionais	34
2.2 Análise de necessidades	37
2.2.1 Definições e objetivos da análise de necessidades	38
2.2.2 Fontes e métodos para a análise de necessidades	41
2.2.3 Objetivos da análise da situação-alvo	44
2.2.4 O propósito da análise de conteúdo	47
2.2.5 O papel das micro-habilidades e suas implicações na situação-alvo de uso do idioma	50
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	54
3.1 Natureza da pesquisa	54
3.2 Contexto da pesquisa	56
3.3 Os instrumentos de coleta de dados	59
3.3.1 Os documentos	59
3.3.1.1 Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	60
3.3.1.2 Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio	61
3.3.2 Os questionários	65
3.4 Procedimentos de análise de dados	73
3.4.1 A análise dos documentos oficiais	74
3.4.2 A triangulação dos dados	76
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1 O que propõem os documentos oficiais	79
4.1.1 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	79
4.1.2 O Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza	84
4.1.2.1 As unidades de análise “ <i>comunicação</i> ” e “ <i>linguagem</i> ”	86
4.1.2.2 As unidades de análise “ <i>leitura</i> ”, “ <i>escrita</i> ”, “ <i>compreensão oral</i> ” e “ <i>fala</i> ”	88
4.1.2.3 As unidades de análise “ <i>contexto</i> ” e “ <i>gênero</i> ”	93
4.2 As situações-alvo para uso do idioma do ponto de vista dos docentes da área técnica do curso e dos profissionais do mercado de trabalho	98
4.2.1 O perfil dos respondentes	98
4.2.2 As habilidades comunicativas	101
4.2.3 Os gêneros	106
4.2.4 As atividades profissionais	109
4.2.5 Outras situações-alvo para uso do idioma	115

4.3 A triangulação de dados entre os documentos oficiais e os questionários dos docentes e profissionais do mercado de trabalho	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Questionário-sondagem (docentes)	130
APÊNDICE B – Questionário-sondagem (profissionais)	137
APÊNDICE C – Formação acadêmica dos docentes	144
APÊNDICE D – A interação entre os respondentes e outros usuários do idioma	145
APÊNDICE E – Meios de comunicação utilizados pelos respondentes	146
APÊNDICE F – Gêneros lidos pelos respondentes	147
APÊNDICE G – Gêneros escritos pelos respondentes	148
APÊNDICE H – Gêneros ouvidos pelos respondentes	149
APÊNDICE I – Gêneros falados pelos respondentes	150
APÊNDICE J – Frequência de utilização dos gêneros escritos e orais pelos respondentes	151
APÊNDICE K – Atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional	152
APÊNDICE L – Habilidades comunicativas envolvidas nas atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional ...	153
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	154
ANEXO B – Exemplos de ocorrências com a palavra <i>ensino</i> encontradas no CNCT atualizado	157
ANEXO C – Ocorrências da unidade de análise <i>comunicação</i> no programa de Língua Inglesa	158
ANEXO D – Ocorrências da unidade de análise <i>linguagem</i> no programa de Língua Inglesa	159
ANEXO E – Ocorrências da unidade de análise <i>leitura</i> no programa de Língua Inglesa	160
ANEXO F – Ocorrências da unidade de análise <i>escrita</i> no programa de Língua Inglesa	161
ANEXO G – Ocorrências das unidades de análise <i>compreensão oral e fala</i> no programa de Língua Inglesa	162
ANEXO H – Ocorrência da unidade de análise <i>contexto</i> no programa de Língua Inglesa	163
ANEXO I – Ocorrências da unidade de análise <i>gênero</i> no programa de Língua Inglesa	164

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na área de Ensino-aprendizagem de Línguas, mais especificamente no Ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; entre outros), na subdivisão de Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; BASTURKMEN, 2010, entre outros), e de maneira mais específica, em Inglês para Fins Profissionais (IFP) (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998). A identificação dessas subdivisões é decorrente da relação existente entre o uso de Inglês e o mercado de trabalho em que os egressos do curso técnico analisado serão inseridos.

O interesse por essa área de estudo está atrelado ao meu¹ exercício como docente de Inglês em cursos técnicos de nível médio em uma das unidades de ensino do Centro Paula Souza (doravante CPS)² localizada no interior do Estado de São Paulo. No CPS, o ensino do componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional, de acordo com o Grupo de Formulação e Análises Curriculares (doravante GFAC), pauta-se no desenvolvimento de competências e habilidades a fim de preparar os alunos para a área de atuação. Para isso, segundo esse grupo:

“São desenvolvidas habilidades linguísticas que envolvem a recepção e a produção da língua, com ênfase na interpretação de texto e na produção de alguns gêneros simples³ relacionados à comunicação de cada profissão, respeitando a atuação do profissional técnico, que pode ser expressada nos contextos de atendimento ao público, elaboração de artigos, documentações técnicas e apresentações orais, entrevistas, interpretação e produção de textos de vários níveis de complexidade” (SÃO PAULO, 2018, p.129).

De acordo com o excerto acima, o conteúdo programático contempla habilidades linguísticas e gêneros voltados ao campo de atuação profissional. Em outras palavras, o CPS demonstra o cuidado em tentar formar profissionais que estejam preparados para atuarem em seus ambientes de trabalho.

¹ A opção pela utilização da primeira pessoa do singular para os casos em que a referência é a minha atuação ou vivência profissional. No restante da dissertação, optei pela primeira pessoa do plural.

² O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Está presente em 321 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas (ETEC) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATEC) estaduais (CPS, 2019).

³ O termo está presente no Plano de curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, embora precise ser questionado teoricamente.

Seguindo esse caminho, a unidade escolar - da qual sou docente - escolhida neste trabalho, apresenta como missão “Formar pessoas dinâmicas, empreendedoras, capazes, pensadoras, com habilidades e competência para atuar no mercado de trabalho e preparadas para a vida em sociedade” (PPG da instituição de ensino, 2019, p.92). Por meio dessa afirmação, entendo que o objetivo principal do CPS e dessa Escola Técnica Estadual (ETEC) é a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

No entanto, ao longo de minha trajetória, venho vivenciando inúmeros desafios associados ao processo de ensino-aprendizagem do idioma na formação profissionalizante, principalmente na área de tecnologia. Dentre eles, distinguir quais gêneros, atividades e habilidades linguísticas os egressos precisam para desenvolver com eficiência suas funções na área de atuação. Portanto, este estudo ajudar-me-á a preparar melhor os estudantes para as exigências do mercado de trabalho, principalmente, o mercado local - o mais próximo do aluno.

Pesquisas em IFO, em especial IFP, são imprescindíveis devido ao crescimento dos campos da área ocupacional/profissional⁴ (BELCHER, 2009; WOODROW, 2018), ao crescente uso de Inglês como língua franca (FLOWERDEW, 2013; LOCKWOOD, 2019), ao avanço da tecnologia e do impacto na comunicação. Ademais, a motivação dos aprendizes com relação à comunicação como um fator de diferenciação para a aprendizagem do idioma (LOCKWOOD, 2019) precisa ser levada em conta no contexto de uso da língua.

Na área de IFP, citamos a pesquisa de Souza (2009) que identificou em quais funções desempenhadas por profissionais do ramo editorial a Língua Inglesa é utilizada, a fim de compor um conjunto de informações que subsidiassem o delineamento de um curso de Inglês. Destacamos, também, o trabalho de Sarmiento (2012), o qual visou, entre outras situações-alvo para uso do idioma, a identificação de funções exercidas por egressos do curso de graduação em Turismo para as quais o idioma é necessário, tendo em mente a especificidade do curso de IFP. No entanto, dentre os 46 trabalhos sobre IFE existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵, no período entre 2008-2020, não encontramos pesquisas voltadas ao

⁴ Optamos pela utilização da expressão ocupacional/profissional como referência à subdivisão/ramificação na área de IFE em que se insere este trabalho.

⁵ Endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind>

ensino de Inglês para a área técnica em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio - curso no qual sou professora de Inglês.

Dessa forma, diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é avaliar se as demandas comunicativas na Língua Inglesa - exigidas no mercado de trabalho de uma região do interior de São Paulo - são atendidas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e pelo Plano de Curso do CPS, para a inserção de egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio de uma ETEC. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

I) O que propõem o CNCT e o Plano de Curso do CPS para o ensino-aprendizagem de Inglês?

II) Quais são as situações-alvo para uso do idioma para o ambiente de trabalho do ponto de vista dos docentes da área técnica e dos profissionais do mercado de trabalho da cidade em que o curso é ofertado?

Assim, com o intuito de organizar a discussão deste trabalho, estruturamos o texto em capítulos. No capítulo 2 - denominado *Fundamentação teórica* - discutimos as bases teóricas que fundamentam este trabalho: IFE - com atenção especial à IFP - e a Análise de necessidades, destacando a Análise da situação-alvo. No capítulo 3 - *Metodologia da pesquisa* - apresentamos detalhadamente: a natureza da pesquisa; o contexto, incluindo os participantes; os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise desses dados. No capítulo 4 - *Apresentação e discussão dos resultados* - discutimos acerca dos dados coletados sobre o que propõem os documentos oficiais, quais são as situações-alvo para uso do idioma no ambiente profissional e a conformidade desses documentos em atender essas situações. Por fim, no capítulo 5 - *Considerações finais* - explicitamos as conclusões, as contribuições da pesquisa e o encaminhamento para novos estudos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos a base teórica que fundamenta este trabalho. Inicialmente, contextualizamos o ensino de Inglês para Fins Específicos, com atenção especial ao seu surgimento, suas definições e distinções com Inglês Geral e o ensino de Inglês para Fins Profissionais. Em seguida, explicitamos a que se refere a Análise de necessidades, quais fontes e métodos podem ser utilizados em uma coleta de dados e destacamos a análise da situação-alvo para uso de Inglês - a análise realizada neste estudo.

2.1 Inglês para Fins Específicos

Nesta seção, contextualizamos e discutimos o conceito de Inglês para Fins Específicos. Na subseção 2.1.1, apresentamos o surgimento, as fases e as definições. Na 2.1.2, apresentamos e discutimos as características de IFE e de Inglês Geral. Na 2.1.3, discorremos sobre IFE no Brasil. Por fim, na subseção 2.1.4, tratamos sobre Inglês para Fins Profissionais.

2.1.1 *Surgimento, fases e definições de Inglês para Fins Específicos*

O surgimento de IFE é marcado por mudanças na concepção de língua e de linguagem por meio de estudos propostos por Chomsky (1957), Swales (1971), Hymes (1972), Munby (1978), entre outros. Com início na década de 60, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), IFE foi um fenômeno desenvolvido a partir de tendências convergentes que operaram de formas variadas ao redor do mundo. Por isso, os autores identificam três razões principais para o surgimento de IFE:

- (I) a exigência de uma língua internacional, gerada pela expansão da tecnologia e do comércio no final da Segunda Guerra Mundial;
- (II) as mudanças na concepção de linguagem, dentre elas, a constatação de que a forma como usamos a linguagem ao falar e ao escrever varia consideravelmente, da mesma maneira que a linguagem usada no comércio e na engenharia, por exemplo, são diferentes;
- (III) a mudança na perspectiva de ensino e aprendizagem, alterando o foco - que estava no professor -, centrando-se nas necessidades e interesses dos aprendizes.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), havia conceitos sobre língua que se baseavam na forma – por exemplo, utilizar a gramática ou estruturas sintagmáticas para descrever uma língua. No entanto, segundo os autores, a partir da publicação *Syntactic Structures* de Chomsky (1957), ampliamos a visão sobre língua e incorporamos a relação entre sentido e forma, levando em conta a organização dos pensamentos da mente humana.

A partir dos estudos de sociolinguistas, como Hymes (1972), Hutchinson e Waters (1987) relatam que também passamos a ver a língua sob o ponto de vista da função – o que as pessoas fazem com o idioma, por exemplo, pedir desculpas, procurar informações etc. -, uma ideia que já vinha sendo investigada desde a década de 30 por sociolinguistas britânicos. Conforme Hutchinson e Waters (1987), sociolinguistas como Hymes propuseram considerar - além do conjunto de regras gramaticais - o conhecimento sobre quando falar, com quem, quando, onde e de qual forma. Além da sintaxe, outros elementos da comunicação passaram a assumir um papel relevante no processo comunicativo. Dentre eles, a linguagem não verbal - composta por gestos, atitudes etc.; o meio e canal de comunicação; o papel das relações entre os participantes; o assunto e o propósito desta comunicação.

Reiterando Hutchinson e Waters (1987), Long (2005) ressalta que a combinação de variedades linguísticas-alvo, de habilidades, de léxico, de gêneros - entre outras combinações que diferentes grupos de aprendizes necessitam - difere consideravelmente, o que significa que o ensino de idiomas por meio de programas e materiais não estruturados para atender às particularidades desses grupos será ineficaz ou, provavelmente, inadequado. Segundo o autor:

“A variação na linguagem, nas habilidades comunicativas e nos textos reflete diferenças inerentes nos *papéis* que os indivíduos ocupam, nas *crenças*, nas *práticas*, nos *modos de falar*, e nas *culturas de comunidades discursivas* frequentemente coincidentes com as quais esses indivíduos procuram ser membros”⁶ (LONG, 2005, 17.54).

Nesse excerto, Long (2005) destaca a interação dos indivíduos em comunidades discursivas nas quais eles pretendem ser membros. Para essa

⁶ No original, “The variation in language, skills and texts reflects underlying differences in the *roles* such individuals occupy, and in the *beliefs, practices, ways of speaking*, and *cultures* of the often overlapping *discourse communities* of which they seek to become members” (LONG, 2005, 1.54 – tradução nossa).

⁷ I. refere-se à palavra *location* em substituição à palavra *página* de alguns livros da versão *e-book*. O autor mencionado, além de outros que aparecerão neste trabalho, foram lidos no dispositivo *Kindle*, sem o uso da numeração de páginas nessas obras.

interação, a pessoa necessita do conhecimento sobre a variação na linguagem, nas habilidades comunicativas e nos textos inerentes a essas comunidades, a fim de ocupar seu papel social. Dessa forma, ao longo dos anos, o desenvolvimento de IFE - manifestado por fases -, tem fornecido subsídios tanto aos usuários do idioma quanto àqueles que organizam cursos de línguas.

Cinco dessas fases são apresentadas por Hutchinson e Waters (1987):

(I) a análise do registro, associada ao trabalho de Strevens, Halliday e McIntosh (1964), Ewer e Latorre (1969) e Swales (1971), cujo objetivo era identificar características lexicais e gramaticais de registros específicos das áreas como Engenharia Elétrica, Biologia ou Inglês Geral;

II) a análise do discurso ou retórica, que muda a atenção para a compreensão de como as frases eram associadas para a produção de sentidos. Então, os trabalhos de Widdowson (1974), Allen e Widdowson (1974) e Trimble (1985), entre outros, buscaram identificar os padrões organizacionais nos textos e especificar formas linguísticas usadas para expressá-los;

(III) a análise da situação-alvo, que objetivou utilizar o conhecimento sobre IFE existente até então e estabelecer procedimentos para relacionar a análise linguística com as razões de aprendizagem dos estudantes, tendo como trabalho referência *Communicative Syllabus Design*, de Munby (1978);

(IV) a tentativa de observar os processos que fundamentam o uso da língua, e, durante esse processo, surgiram trabalhos sobre as habilidades e as estratégias de leitura, a exemplo de Grellet (1981), Nuttall (1982) e Anderson e Urquhart (1984), destacando-se dois projetos: o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras - com início em 1977, e o Projeto de IFE da Universidade da Malásia;

(V) a abordagem centrada na aprendizagem, que surgiu da preocupação com o estudo do idioma e que buscava compreender tais processos, evitando simplesmente assumir que descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com o idioma possibilitam sua compreensão.

Já Hyon (2018) destaca a centralidade do gênero em IFE e situa-nos em uma sexta fase de desenvolvimento, iniciada na década de 90, com o avanço dos estudos sobre a análise de gêneros, que investiga estes e seus contextos; e o ensino baseado em gêneros, o qual estuda a elaboração de cursos, aulas e atividades que ajudam os estudantes na aprendizagem de gêneros em seus contextos presente e futuro. Trabalhos como *Genre and the Language Learning Classroom* (PALTRIDGE, 2001),

Research Genres (SWALES, 2004) e *Genres across the Disciplines* (NESI e GARDNER, 2012) são citados pela autora como alguns dos títulos que refletem o campo de estudo de gêneros em IFE. Segundo Hyon:

“Os gêneros estão relacionados à missão principal de IFE de preparar os estudantes para usar Inglês em seus *contextos-alvo*, ou seja, em situações nas quais esses estudantes esperam estudar, trabalhar e/ou viver. Todos esses contextos-alvo inevitavelmente envolvem gêneros, quer sejam eles para propósitos de pesquisa em um curso de Sociologia, para planos de cuidados de Enfermagem em um hospital, para reuniões de negócios em companhias de telecomunicações ou para manuais de segurança em uma fábrica”⁸ (HYON, 2018, l.284-291)

Hyon (2018) acredita que o ensino por meio de gêneros abrange mais que o estudo da organização do texto, vocabulário, gramática, público-alvo e propósito; ele permite que os estudantes reconheçam a interação entre esses elementos e um gênero específico. Portanto, não se trata do ensino de um conjunto gramatical ou lexical descontextualizado do objetivo que se tem em um processo comunicativo, por conseguinte, na utilização de gêneros.

Apesar de não destacarem a centralidade de gêneros nas fases de desenvolvimento de IFE, em 1987, Hutchinson e Waters mostram o que IFE não é. Segundo os autores, não se trata de um ensino de variedades específicas de Inglês, tampouco uma questão de ensinar palavras e gramática para uma área - por exemplo, palavras e gramática para Desenvolvimento de Sistemas. Na visão desses autores, IFE deve ser visto como uma “abordagem para ensino do idioma na qual todas as decisões sobre o conteúdo e método são baseados nos propósitos de aprendizagem do aprendiz”⁹ (l.224). Em outras palavras, se os aprendizes precisam aprender a escrever um determinado gênero - por exemplo, cartas comerciais em Inglês para o exercício de uma função profissional -, o conteúdo levará em conta os aspectos linguísticos desse gênero, o que os alunos já sabem sobre ele, o que precisam aprender, entre outras informações.

⁸ No original, “Genres are related to ESP’s core mission of preparing students to use English in their *target context* – that is, the situations in which they hope to study, work, and/or live. All these target contexts inevitably involve genres, whether they be research proposals in a sociology course, nursing care plans in a hospital, business meetings in a telecommunications company, or safety manuals in a factory” (HYON, 2018, l.284-291 – tradução nossa).

⁹ No original: “an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, l.224 - tradução nossa).

A fim de definir IFE, Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam características absolutas e variáveis dessa abordagem. Nas absolutas, IFE:

- (a) é projetado para atender às necessidades específicas dos aprendizes;
- (b) faz uso de metodologia e atividades inerentes aos assuntos que ele atende.

Nas variáveis, IFE:

- (a) pode estar relacionado ou projetado para assuntos específicos;
- (b) pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela usada no ensino de Inglês Geral;
- (c) muitas vezes, é projetado para aprendizes adultos, universitários ou no mercado de trabalho, mas pode ser usado para estudantes do nível médio de ensino;
- (d) é geralmente estruturado para alunos que possuem conhecimento intermediário ou avançado no idioma, mas pode ser usado com iniciantes.

Quase dez anos depois, Hyland (2006a, p.379) sintetiza tais características e exprime a seguinte definição “IFE se refere ao ensino e estudos linguísticos que focaliza as práticas e necessidades comunicativas de grupos sociais específicos”¹⁰. O autor reitera Hutchinson e Waters (1987), dizendo que IFE surgiu do trabalho pioneiro de Halliday, MacIntosh e Strevens (1964) e que, desde então, constantemente aparece à frente do desenvolvimento teórico e práticas inovadoras em Linguística Aplicada, contribuindo com a compreensão das múltiplas maneiras que o idioma é usado em comunidades específicas.

Anthony (2018) corrobora os autores anteriores e apresenta a definição de IFE que norteia este trabalho:

“Inglês para Fins Específicos (IFE) é uma abordagem para o ensino de línguas que visa as necessidades ocupacionais ou acadêmicas, presentes e/ou futuras dos aprendizes; concentra-se na linguagem, nos gêneros, e nas habilidades necessárias para atender a essas necessidades; e auxilia os aprendizes a satisfazer essas necessidades, por meio do uso de materiais e métodos de ensino de temas específicos e/ou gerais”¹¹ (ANTHONY, 2018, p.10).

¹⁰ No original: “English for Specific Purposes refers to language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular social groups” (HYLAND, 2006a, p.379 - tradução nossa).

¹¹ No original: “English for Specific Purposes (ESP) is an approach to language teaching that targets the current and/or future academic or occupational needs of learners, focuses on the necessary language, genres, and skills to address these needs, and assists learners in meeting these needs through the use of general and/or discipline-specific teaching materials and methods” (ANTHONY, 2018, p.10 - tradução nossa).

O autor esclarece que, em sua definição, o termo *linguagem* é usado como referência ao léxico, à morfologia, à sintaxe, à semântica, à pragmática e à fonologia; já a terminologia *gêneros*, segundo Anthony (2018) é usada com base em Swales (1990), referindo-se a um produto de linguagem escrito ou falado que captura os processos, os agentes e os contextos que regem como aquele produto é criado, interpretado e direcionado a um propósito particular. As habilidades comunicativas, de acordo com o autor, não se referem apenas às de leitura, escrita, compreensão oral e fala, mas também às metacognitivas: planejar, resolver um problema, avaliar e corrigir. A partir desse esclarecimento, optamos por assumir a definição de Anthony (2018) como norteadora deste trabalho porque ela contempla dois elementos que buscamos levantar nas situações-alvo para o ambiente profissional: as habilidades comunicativas e os gêneros.

Após essa explanação sobre as razões, fases de desenvolvimento e definições de IFE, é importante compreendermos quais características o diferenciam de Inglês Geral, o que tratamos na sequência.

2.1.2 As características de Inglês para Fins Específicos e de Inglês Geral

A especificidade de um curso de IFE é o princípio fundamental da maioria das definições, destacado em 1964 por Halliday, MacIntosh e Strevens, e em 2002 por Hyland. De acordo com Hyland (2002), quando salientamos a necessidade de aprendizagem e os objetivos-alvo dos alunos, a especificidade claramente se destaca, distinguindo-se IFE do ensino de Inglês Geral (doravante IG).

Objetivando esclarecer a distinção existente entre IFE e IG, Woodrow (2018) nos fornece uma lista com 13 características distintivas de ambos, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Características típicas de IFE e IG

	IFE	IG
1	aprendizes adultos	aprendizes de qualquer idade
2	os aprendizes possuem um objetivo comum	os aprendizes possuem um amplo conjunto de objetivos
3	os aprendizes possuem uma alta motivação externa	os aprendizes possuem um conjunto de razões
4	é de curto prazo	é a longo prazo
5	baseado na Análise de necessidades	pode não considerar as necessidades dos estudantes
6	possui um foco acadêmico, profissional ou do ambiente de trabalho	não possui um foco específico referente a um contexto profissional ou acadêmico
7	possui um conteúdo específico	possui um conteúdo geral ou amplo
8	é baseado em uma comunicação-alvo específica	pode contemplar uma exposição limitada a eventos comunicativos-alvo
9	os aprendizes normalmente possuem um domínio básico de Inglês	os aprendizes podem ser de todos os níveis, incluindo os absolutamente iniciantes
10	é focado em um léxico específico	contempla uma ampla variedade de léxico
11	pode ter um foco gramatical limitado	normalmente compreende o sistema gramatical completo – podendo ser usado como organização central do programa do curso
12	ensina um conjunto limitado de habilidades comunicativas – por exemplo, escrita e fala	as quatro habilidades comunicativas são ensinadas com a mesma atenção
13	pode ser ensinado por meio de metodologias relevantes ao campo de conteúdo	a metodologia tende a ser similar em todos os cursos que adotam o pensamento vigente para o ensino de língua inglesa na região.

Fonte: Elaborado pela autora com base em WOODROW (2018, 1.267-275 - tradução nossa).

Por meio dessas características, Woodrow (2018) objetiva explicitar que, em cursos relacionados a uma formação específica - como o de Desenvolvimento de Sistemas -, o ensino de Inglês se difere de IG porque este não visa a uma formação pontual. Em relação aos objetivos, podemos entender que em cursos de IFE a própria formação profissionalizante ou acadêmica é o objetivo central dos aprendizes, que podem vislumbrar motivações externas ao final do curso - por exemplo, trabalharem na área da formação profissional -, diferentemente de cursos de IG, cujas motivações externas podem ser variadas.

Em relação à idade dos aprendizes, Woodrow (2018) reitera Dudley-Evans e St. John (1998) ao tipificar estudantes adultos para cursos de IFE, já que esses estudantes normalmente buscam o conhecimento no idioma para fins acadêmicos, profissionais ou necessidade de inserção no mercado de trabalho. Já em cursos de IG, é possível encontrar estudantes de qualquer idade - por exemplo, em escolas de idiomas, que oferecem entre seus cursos, aqueles voltados para crianças, jovens e adolescentes, que não buscam conhecimento linguístico na área acadêmica ou profissional.

O tempo de duração dos cursos de IFE e IG é outra característica fundamental na distinção de ambos. Segundo a autora, cursos de IG podem durar toda a vida estudantil e profissional do indivíduo, porque a língua não é estudada para atender a uma exigência específica e imediata. Já cursos de IFE tendem a ser de curta duração devido ao fato de serem baseados nas necessidades de uso do idioma, que surgem em ambientes acadêmicos ou de trabalho e precisam ser sanadas rapidamente.

Assim, em cursos de IFE itens gramaticais, léxico, habilidades comunicativas e o conteúdo contemplado no programa buscam atender às exigências levantadas em uma análise de necessidades desenvolvida em contextos acadêmicos ou profissionais - delimitando as situações comunicativas-alvo. Já em cursos de IG, de acordo com o Quadro 1 de Woodrow (2018), não há essa limitação, uma vez que o ensino do idioma se concentra na utilização da Língua Inglesa em qualquer circunstância de uso. Portanto, cursos de IG costumam contemplar uma variedade de léxico e o sistema gramatical completo, além de abordar várias áreas de conteúdo e de abarcar as quatro habilidades comunicativas no mesmo nível de importância de uso.

Woodrow (2018) reitera novamente Dudley-Evans e St. John (1998) e explica que em cursos de IFE a metodologia empregada pode ser aquela predominante no campo de conteúdo, ao invés daquela comumente aplicada no ensino-aprendizagem de Inglês. Por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas - que segundo a autora -, é popular na área de Medicina e pode não ser em outras áreas; e o método comunicativo - abordagem escolhida por muitos cursos de IG - que pode ou não ser usado em cursos de IFE, dependendo de sua especificidade. Vale ressaltar que, tanto a abordagem IFE quanto IG são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, uma vez que ambas têm seus objetivos focados na aprendizagem dos estudantes. A importante contribuição da autora é a apresentação de características que distinguem tais abordagens.

Cursos de IFE expandiram-se mundialmente, como apontado por Hutchinson e Waters (1987). No Brasil, não foi diferente e merece nossa atenção, uma vez que este trabalho discute sobre demandas na comunicação em Língua Inglesa de uma região nacional. Assim, vejamos a seguir, como aconteceu a expansão de IFE no Brasil e as atuais demandas da área.

2.1.3 Inglês para Fins Específicos no Brasil

Atualmente, no Brasil, encontramos a terminologia Línguas para Fins Específicos (LinFE), que contempla a abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português para estrangeiros, entre outros. De acordo com Ramos (2019) há uma explicação para a adoção dessa terminologia, que envolve a origem de IFE no Brasil.

Segundo Ramos (2008, 2019), a abordagem de IFE no Brasil teve início no fim dos anos 70, fortemente impulsionada pelo Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto), mencionado por Hutchinson e Waters (1987). Nessa época, de acordo com Celani *et al* (1988) e Celani (2005), professores universitários de diferentes localidades do país e que cursavam Mestrado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) demonstraram forte interesse em um curso de IFE porque não se sentiam preparados para ofertarem cursos de Inglês em suas universidades.

Ramos (2008) relata que, após os pedidos de ajuda de universidades brasileiras para a elaboração e implementação de cursos de IFE, a professora Maria Antonieta Alba Celani - coordenadora do Programa de Linguística Aplicada da PUC-SP - estruturou um projeto que atendesse ao território nacional e o enviou ao Ministério da Educação para apoio financeiro. Após angariar recursos financeiros, de 1977 a 1979, segundo Ramos (2008), a professora Celani, juntamente com o professor visitante Maurice Broughton - da organização internacional British Council - visitaram vinte universidades brasileiras e realizaram uma análise de necessidades, a fim de levantar quais carências deveriam ser contempladas no Projeto.

A partir dessa análise a maior necessidade revelada pelas universidades foi a leitura em Língua Inglesa, para que os professores fossem capazes de ajudar seus alunos a lidar com textos especializados. Após esse levantamento, segundo a autora, o Projeto teve início com a capacitação de professores universitários, contando com o auxílio do Centro para Pesquisa e Informação em Linguagem (CEPRIL), sediado na PUC-SP. Além do auxílio às universidades, Ramos (2008, 2019) pontua a participação gradual de escolas técnicas e centros tecnológicos federais no Projeto e a inserção de outras línguas - por exemplo, o Espanhol - por toda a década de 80.

Mesmo após o término do Projeto - nos anos 90 -, Ramos (2019) destaca a continuidade de um Programa que utiliza o nome do Projeto e promove cursos para

formação de professores e seminários nacionais. Ramos (2008, 2019) enfatiza o grande legado desse Projeto:

- (a) a mudança no papel do professor e aluno, que passam a ser co-colaboradores em seu próprio desenvolvimento, aproveitando o conhecimento de ambos do idioma e do conteúdo;
- (b) a possibilidade de uso da Língua Portuguesa em sala de aula;
- (c) a criação de uma metodologia de ensino de leitura no país e
- (d) a capacitação de professores de línguas para produzirem seus próprios materiais ou adaptar materiais disponíveis.

No entanto, segundo Ramos (2005, 2008, 2019), esse legado contribuiu para algumas distorções sobre a abordagem para fins específicos e geraram mitos. Segundo ela, os primeiros deles foram a concepção de que o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos é exclusivamente leitura, ou seja, focado em uma única habilidade. Segundo a autora, foi a análise de necessidades conduzida no final dos anos 70, que evidenciou a exigência de um curso de leitura e que pode ter gerado esse mito. Outro mito foi considerar que se tratava de ensinar a linguagem técnica, geralmente voltada ao ensino-aprendizagem do vocabulário da área de especialidade. Esse mal-entendido, segundo Ramos, se deve ao fato de os cursos abordarem assuntos voltados às áreas específicas. Além disso, ela pontua que havia, à disposição de professores, materiais focados na linguagem das ciências, com títulos como Inglês para Telecomunicações, o que pode ter contribuído para a compreensão de que o Inglês Específico de um curso é aquele que possui como característica principal o vocabulário específico, o que pode ter gerado um equívoco na compreensão da abordagem.

O quarto mito, destacado por Ramos (2005, 2008), corresponde ao uso do dicionário em sala de aula e ao ensino de gramática. Segundo uma compreensão equivocada da abordagem, o dicionário não poderia ser utilizado e a gramática não era ensinada. Como geradores deste mito, a autora menciona os procedimentos utilizados nas salas de aula da época, os quais tinham como embasamento que as dificuldades linguísticas e cognitivas deveriam ser facilitadas e ou balanceadas no processo de aprendizagem. Realmente o uso do dicionário não era recomendado no início dos cursos de IFE com o intuito de fazer com que os estudantes fossem estimulados a explorar outras áreas de conhecimento.

O quinto mito era a ideia de que apenas alunos com o nível básico de conhecimento do idioma poderiam participar de um curso de IFE. Segundo Ramos (2019, p.36) “o que é básico para um controlador aéreo, por exemplo, não será básico para um guia de turismo, um atendente de *telemarketing* e assim por diante”.

Portanto, todos esses mitos geraram desafios para o ensino na abordagem IFE no país. De acordo com Ramos (2019), no início da década de 90, quando o Projeto teve seu término, novos rumos do ponto de vista teórico e prático para o ensino-aprendizagem de línguas começaram a surgir, e com eles, uma forma de combater tais mitos.

Dentre esses novos rumos, a autora cita: (i) as mudanças na educação brasileira, que afetaram o ensino-aprendizagem de línguas, (ii) o advento da tecnologia digital e das transformações sociais e (iii) o crescente uso de línguas estrangeiras nos ambientes profissionais e acadêmicos, os quais demandaram outras habilidades comunicativas e competências. Dessa forma, paralelamente a esses novos rumos, surgiu um novo delineamento para a área de IFE, que passou a empreender cursos voltados às habilidades de escrita, compreensão oral e fala, necessários para áreas específicas - como: negócios, turismo, hotelaria, tecnologia de informação, entre outros - e na vida acadêmica profissional nacional, para a produção de artigos, apresentações orais, entre outras necessidades.

Por volta de 2010, com base nesse novo delineamento, Ramos (2019) relata que os participantes do Programa decidiram combater definitivamente os mitos existentes e deixaram de usar a terminologia Instrumental - corrente no país até essa época para cursos voltados à leitura. A partir dessa decisão, os participantes passaram a adotar a nomenclatura LinFE, para abarcar todas as línguas ensinadas por meio da abordagem para fins específicos no país e que se baseiam nas necessidades dos alunos em contextos específicos - acadêmicos ou profissionais.

Em relação a esses dois contextos específicos, é importante distingui-los porque ambos são ramificações de IFE cujos objetivos são distintos. No tocante ao ensino de Inglês, encontramos as nomenclaturas Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e Inglês para Fins Ocupacionais (IFO). Anthony (2018) afirma que essas categorias, apesar de serem abstratas, ajudam-nos a explicar e a exprimir ideias complexas sobre os contextos acadêmicos e profissionais. De maneira sintetizada e reiterando Dudley-Evans e St. John (1998), esse autor esclarece que as necessidades acadêmicas estão relacionadas às dos aprendizes em ambientes acadêmicos, cujo objetivo principal é a

aprendizagem - por exemplo, na produção de artigos, exemplo citado por Ramos; já as ocupacionais estão relacionadas às de uso do idioma em ambientes de trabalho - como as atividades executadas profissionalmente pelos egressos da área de Desenvolvimento de Sistemas, foco desta pesquisa.

Uma vez que este estudo se insere na área de ensino-aprendizagem de Inglês para o ambiente de trabalho, na próxima seção, ampliamos a discussão sobre o que envolve Inglês para Fins Profissionais.

2.1.4 Inglês para Fins Profissionais

A área voltada ao ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Profissionais (IFP) concentra-se nas ramificações de Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) e pode ser confundida com Inglês para Fins Vocacionais (IFV) porque ambas estão relacionadas ao uso do idioma em ambiente de trabalho. A fim de distingui-las, utilizamos os pressupostos de Dudley-Evans e St. John (1998), quem nos apresenta as características distintivas dessas ramificações de IFO.

Segundo os autores, IFP envolve propósitos de uso do idioma voltados para o exercício da profissão - por exemplo, administradores, advogados, médicos etc.; e, no contexto deste estudo, os desenvolvedores de sistemas do curso técnico -, visto que são habilitados a exercerem suas atividades profissionais decorrente de uma formação profissional. Já IFV, implica os propósitos de uso de Inglês para não profissionais em situações de trabalho ou em processo de contratação em um setor econômico. Dudley-Evans e St. John (1998) destacam que a preocupação nessa ramificação é preparar aqueles que vão precisar do idioma para uma ocupação específica que não requer uma formação profissional - por exemplo, um guia de turismo, uma camareira etc.

Nesse mesmo sentido, Widodo (2016) relata que a especificação de um curso de IFP é ajustada para atender às necessidades das áreas profissionais, que são o alvo dos aprendizes já formados na área profissional ou em formação. Já Vian Jr. (2008) destaca que o ensino de IFP deve levar em conta as funções que são ou serão exercidas pelos profissionais no ambiente de trabalho, pois diferentes cargos exigem conhecimentos e conteúdos diferenciados e podem demandar habilidades comunicativas distintas. Portanto, o ensino-aprendizagem de IFP tem como objetivo

preparar profissionais ou futuros profissionais quanto à utilização de Inglês para o desempenho de funções inerentes às suas profissões.

No Brasil, de acordo com Vian Jr. (2008), em metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro, consultores de idiomas ou empresas de consultorias prestam seus serviços para várias corporações - normalmente multinacionais -, a fim de realizar a análise de necessidades junto aos funcionários destas corporações e indicar cursos de Inglês que atendam às necessidades específicas da função profissional. Contudo, no interior de São Paulo - principalmente em regiões como a deste estudo -, não podemos afirmar que há serviços de consultorias ou consultores de idiomas que auxiliam as empresas na satisfação das necessidades do uso de Inglês para o desempenho de funções profissionais. Assim, a responsabilidade de atender às exigências de uso do idioma pode ficar a cargo de escolas profissionalizantes - como as técnicas, que costumam trazer o ensino de línguas em sua grade curricular.

Em contextos da educação profissionalizante, seja em escolas de nível secundário - por exemplo, as escolas técnicas - ou na educação superior, Widodo (2016) ressalta que os alunos são comumente inseridos em áreas profissionais particulares e precisam - ao longo de sua formação - vivenciar textos que vão ao encontro das habilidades comunicativas e do conhecimento profissional em cursos que envolvem o ensino de Inglês. Assim, de acordo com o autor, o conteúdo profissionalizante de IFP é selecionado levando-se em conta os temas, as tarefas e a linguagem, com o intuito de equipar os estudantes com competências em Língua Inglesa, as quais sustentem o conhecimento especializado da área profissional. De acordo com o autor:

“A função da Língua Inglesa como um meio de comunicação profissional ajuda os estudantes a entender o conteúdo profissionalizante; a construir e a desenvolver seus conhecimentos e suas habilidades profissionalizantes; a externar sua competência profissional e a desempenhar tarefas específicas, além de ajudar a desenvolver a linguagem da área de conhecimento”¹² (WIDODO, 2016, p.280).

No excerto acima, compreendemos que a função do idioma em cursos profissionalizantes não está centrada no ensino-aprendizagem de gramática,

¹² No original, “The role of English as a medium of vocational communication helps students understand their vocational content, build and develop their vocational knowledge and skills, communicate their vocational expertise and perform specialist tasks, and develop their disciplinary language” (WIDODO, 2016, p.280 – tradução nossa).

vocabulário e outros elementos linguísticos desvinculados de um contexto de uso. Sua função é fornecer acesso aos ambientes em que as interações e a execução de atividades profissionais ocorrem. Dessa forma, em relação aos programas de IFP, Widodo (2016) menciona dois objetivos a serem alcançados: (i) a construção de conhecimento e de habilidades; (ii) o desenvolvimento do idioma. Para isso, ele sugere tarefas que incluam o desenvolvimento de vocabulário e conhecimento profissionais; e a análise metalinguística funcional, para ajudar os estudantes a desenvolverem, por exemplo, as habilidades de escrita e de fala de gêneros.

Na visão de Lockwood (2019), o termo *workplace English*¹³ é complexo e esconde uma variedade de necessidades e propósitos específicos de cada contexto profissional. Ela ressalta que, sem conhecer cada contexto, o desenvolvimento de programas de cursos de Inglês para comunicação profissional pode trazer resultados desapontadores porque “o contexto, o propósito e o público para os cursos de comunicação em Inglês para o ambiente de trabalho variam imensamente na escolha da linguagem, do registro e do gênero”¹⁴ (p.23). A autora observa que as escolhas textuais, de linguagem e de registro são conduzidas por “o que” está sendo comunicado, “para quem” e “para qual finalidade”.

Widodo (2016) argumenta que os aprendizes em contextos profissionais encontrarão termos técnicos e de uso geral, e o conhecimento de ambos pode ajudar na compreensão e na produção de textos escritos e falados, necessários para a área profissionalizante. Além disso, o autor destaca que o nível de conhecimento temático é um dos fatores determinantes na comunicação, e que a compreensão de áreas profissionais varia de um discurso a outro. Dessa forma, sugere, por exemplo, o uso de atividades de leitura e de compreensão auditiva extensivas, nas quais os aprendizes tenham contato com conteúdo temático baseado em competências profissionais essenciais que eles precisam alcançar ou desenvolver.

Widodo (2016) acrescenta que os aprendizes - futuros ou já profissionais de sua área de formação - usam o idioma em diferentes situações: (a) para comunicar informações profissionais nos níveis discursivos e de sentença; (b) para desenvolver e manter relações sociais e papéis sociais; (c) para juntar pensamentos em um

¹³ Entendido como Inglês para o ambiente de trabalho.

¹⁴ No original, “[...] the context, purpose and audience for workplace English communication courses vary enormously in the choice of language, register and text.” (LOCKWOOD, 2019, p.23 – tradução nossa).

discurso coerente. Em contextos de IFP, segundo o autor, os textos técnicos envolvidos nessas situações abrangem diferentes itens lexicais e gramaticais, gêneros e discursos adequados para aquele contexto particular.

Ademais, Basturkmen (2010) chama a atenção ao conteúdo do programa de cursos de subáreas - como o caso do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas. Segundo a autora, o conteúdo do programa de cursos de subáreas tende a ser mais específico do que em cursos com um amplo foco - por exemplo, um programa desenvolvido para Informação e Comunicação -, porque este seria baseado em necessidades que são similares entre as subáreas do eixo e deixaria de contemplar necessidades específicas destas. Assim, poderia deixar de contemplar gêneros e habilidades comunicativas daquele contexto particular - o de Desenvolvimento de Sistemas.

Basturkmen (2010) pontua que um programa é geralmente organizado em unidades que incluem: tipos de unidades (habilidades, vocabulário, gêneros, conteúdo cultural ou profissional, por exemplo); itens nas unidades (quais gêneros, grupos semânticos e funções); e a sequência (aquilo que deveria ser ensinado primeiro e os níveis de dificuldade). Nunan (2013) corrobora a autora e complementa que a lista de conteúdo é organizada pelo seu autor, quem tem a tarefa de selecionar os itens, sua sequência e sua integração.

Dessa forma, elaborar programas para cursos de IFP que satisfaçam às necessidades das áreas profissionais e de seus aprendizes não é uma tarefa fácil porque envolve conhecer o contexto específico e as situações de uso do idioma. Portanto, é primordial realizar a análise de necessidades - chamada de “pedra fundamental” por Dudley-Evans e St John (1998), de “primeiro estágio” por Flowerdew (2013) de “primeiro pilar” por Anthony (2018) e de “*raison d’être*” por Ramos (2019) de um curso de IFE. Assim, vejamos qual é o papel da análise de necessidades na próxima seção.

2.2 Análise de necessidades

Nesta seção, discutimos os pressupostos da análise de necessidades e sua importância para a área de ensino-aprendizagem de IFP. Na subseção 2.2.1, apresentamos as definições objetivas de uma análise de necessidades. Na 2.2.2, discutiremos sobre as fontes e métodos para a coleta de dados. Na 2.2.3, discutimos

os objetivos da análise da situação-alvo e como executá-la. Na 2.2.4, discorremos sobre o propósito da análise de conteúdo e sua estruturação para análise de documentos. Por fim, na 2.2.5, discutimos o papel das micro-habilidades e suas implicações na análise da situação-alvo de uso de um idioma.

2.2.1 Definições e objetivos da análise de necessidades

A análise de necessidades ajuda os elaboradores de cursos de IFE e pode servir como apoio para professores de Inglês na preparação de suas aulas, a fim de que elaboradores de cursos e professores atentem aos gêneros e às habilidades comunicativas importantes para grupos de aprendizes que utilizarão o idioma em ambientes acadêmicos ou profissionais.

Para explicar o que é a análise de necessidades, em 1987, Hutchinson e Waters estabelecem uma distinção entre necessidades-alvo (*target needs*), i.e., o que o aprendiz precisa fazer na situação alvo; e necessidades de aprendizagem (*learning needs*), i.e., aquilo que o aprendiz precisa fazer, a fim de aprender. Os autores indicam que necessidades-alvo (*target needs*) é uma terminologia que funciona como “termo guarda-chuva e que, na prática, esconde distinções importantes”¹⁵ (l.597) incluídas no termo necessidades (*needs*). Por isso, acreditam ser mais útil olharmos para a situação-alvo (*target situation*), nos termos necessidades (*necessities*) - “o tipo de necessidade determinada pelas exigências da situação-alvo, ou seja, aquilo que o aprendiz precisa conhecer para operar de fato na situação-alvo”¹⁶ (l.601) -; lacunas (*lacks*) - em qual (ou em quais) necessidade o estudante possui carência - e desejos (*wants*) - a visão que os aprendizes têm sobre quais são as suas necessidades. Em relação às necessidades de aprendizagem (*learning needs*), os autores usam a analogia de uma viagem, considerando as necessidades de aprendizagem (*learning needs*) como a rota a ser seguida do ponto de partida - representado pelas lacunas (*lacks*) - até o ponto de destino - identificado pelas necessidades (*necessities*); embora os desejos (*wants*) também possam disputar o ponto de destino.

¹⁵ No original, “Target needs is something of an umbrella term, which in practice hides a number of important distinctions” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, l.597 – tradução nossa).

¹⁶ No original, “the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, l. 601 – tradução nossa).

Dudley-Evans e St. John (1998, p.125) seguem a mesma linha teórica apresentada por Hutchinson e Waters (1987). No entanto, em vez de definir análise de necessidades, eles explicam que o objetivo dela é determinar:

- (a) as informações profissionais sobre os aprendizes, ou seja, as tarefas e atividades nas quais os estudantes usarão a Língua Inglesa - que é a análise da situação-alvo (*target situation analysis*) ou necessidades objetivas (*objective needs*);
- (b) informações pessoais sobre os aprendizes, em outras palavras, os fatores que podem afetar a forma como aprendem. Por exemplo, experiências de aprendizagem anteriores, informações culturais, as razões para estarem no curso e suas expectativas;
- (c) informações sobre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a Língua Inglesa, ou seja, análise da situação presente (*present situation analysis*);
- (d) as lacunas (*lacks*) existentes entre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a Língua Inglesa e as atividades e as tarefas que lhe serão exigidas em uma situação-alvo;
- (e) as informações sobre as formas eficazes de aprendizagem da língua e das habilidades linguísticas, em outras palavras, as necessidades de aprendizagem (*learning needs*);
- (f) as informações de comunicação profissional, assim dizendo, o conhecimento de como a língua e habilidades são usadas na situação-alvo, considerando-se a análise linguística, a do discurso e a de gêneros;
- (g) informações sobre o que é desejado do curso para os aprendizes;
- (h) informações sobre o ambiente no qual o curso funcionará, ou melhor, a análise do meio (*means analysis*).

Hyland (2006a) afirma que as necessidades nem sempre são fáceis de determinar, e que a análise de necessidades edifica um cenário de objetivos de aprendizagem para sustentar os valores, as crenças e as filosofias dos professores para o processo de ensino-aprendizagem. O autor reitera Hutchinson e Waters (1987) e reafirma que a “Análise de necessidades refere-se aos métodos para coletar e avaliar as informações relevantes para a estruturação de um curso, ou seja, ela é o

meio de se estabelecer o *como* e o *que* de um curso”¹⁷ (p.73). Para ele, a palavra necessidades (*needs*) também é um termo guarda-chuva que envolve muitos aspectos, entre eles: os objetivos e a formação dos aprendizes; as proficiências linguísticas destes; as razões para fazerem o curso; suas preferências de ensino-aprendizagem; e as situações nas quais precisarão utilizar o idioma.

Podemos dizer que ao longo do tempo, Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Hyland (2006a) vêm se reiterando e nos mostrando a importância de elaborar ou reestruturar os cursos de IFE/IFP a partir de um conjunto de informações, que vão desde a situação-alvo para uso do idioma e ao levantamento do conhecimento prévio de Inglês dos aprendizes.

Basturkmen (2010) ressalta que a situação-alvo se refere ao “o que os aprendizes deveriam preferivelmente conhecer e serem capazes de executar”¹⁸ (p.19). Dessa forma, a relação existente entre a análise da situação-alvo e cursos de IFE - em especial IFP - é que, a partir dessa análise, é possível investigar quais exigências comunicativas e linguísticas da situação-alvo os estudantes precisarão dominar. Além disso, contrastando-se essas informações com o nível de conhecimento presente dos alunos, e considerando-se as limitações do contexto de ensino, cursos de IFE em andamento podem ser reestruturados ou elaborados.

Nesse sentido, podemos mencionar inúmeros exemplos de cursos que foram elaborados ou reestruturados a partir dessa análise. No entanto, destacamos dois:

(1) Aranha (2009) para um curso de escrita acadêmica com foco em artigos científicos na área de Odontologia e Genética. A autora, por meio da análise de necessidades, verificou o conhecimento prévio em Língua Inglesa e as carências de 17 estudantes de Pós-graduação. Dessa forma, Aranha (2009) elaborou um curso - a partir das necessidades apontadas nessa análise -, com o objetivo de que o conteúdo desse curso assistisse os estudantes em suas dificuldades linguísticas relacionadas à escrita de artigos em Inglês - situação-alvo de uso do idioma -, viabilizando, assim, as publicações exigidas pelo Programa de Pós-graduação;

(2) Souza (2009) para a área de Editorial. Neste caso, o autor realizou a análise de necessidades para levantar o perfil dos profissionais que trabalham nessa área, as

¹⁷ No original, “Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the how and what of a course” (HYLAND, 2006a, p.73 – tradução e grifo nossos).

¹⁸ No original, “what the learners should ideally know and be able to do” (BASTURKMEN, 2010, p.19 – tradução nossa).

funções que esses profissionais executam e quais tarefas comunicativas são desempenhadas por eles. A partir desse levantamento, o autor verificou as necessidades de aprendizagem de dois aprendizes que almejavam um curso de IFP. Após essa análise, o autor delineou um curso de Inglês que atendesse às particularidades destes aprendizes.

Destacamos esses dois exemplos porque, no primeiro deles, a situação-alvo era conhecida pela elaboradora do curso de IFA, que teve o cuidado de, a partir da situação-alvo, verificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes para a estruturação do curso de escrita acadêmica que lhes ofertara. Já no segundo exemplo, a situação-alvo era desconhecida pelo autor, conduzindo-o à realização da análise da situação-alvo para, posteriormente, avaliar as necessidades de aprendizagem dos dois estudantes, a fim de elaborar um curso específico para estes.

Cenários como os apresentados nos exemplos (1) e (2) são comuns em cursos de IFE e podem dispensar algum tempo entre a aplicação da análise de necessidades e a elaboração do curso de Inglês. Dessa forma, é importante que elaboradores de cursos de Inglês conheçam as fontes e métodos para a coleta de informações inerentes à análise de necessidades, sobre os quais tratamos na próxima seção.

2.2.2 Fontes e métodos para a análise de necessidades

A escolha de fontes e métodos para a realização de uma análise de necessidades deveria levar em consideração os objetivos que se pretende alcançar com essa análise. Por exemplo, se buscamos identificar quais lacunas de aprendizagem precisam ser sanadas em um grupo de aprendiz, é evidente que os estudantes são a principal fonte de coleta de dados.

Consoante o objetivo almejado em uma análise de necessidades, Hutchinson e Waters (1987) propõem perguntas para coleta de dados que podem ser respondidas por diferentes fontes - entre elas, os estudantes - e coletadas por métodos distintos - como questionários e entrevistas. Como Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) também sugerem possíveis fontes e métodos para uma análise de necessidades, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Fontes e métodos para análise de necessidades

Fontes	Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • os aprendizes • pessoas trabalhando ou estudando na área de interesse • ex-estudantes • documentos relevantes para a área de interesse <ul style="list-style-type: none"> • clientes • empregadores • pesquisas de IFE na área <ul style="list-style-type: none"> • colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> • questionários • análise de textos autênticos escritos ou falados <ul style="list-style-type: none"> • discussões • entrevistas estruturadas <ul style="list-style-type: none"> • observações • avaliações

Fonte: Elaborado pela autora com base em DUDLEY-EVANS e ST. JOHN (1998, p.132 - tradução nossa)

Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998) concordam que os aprendizes não são a única fonte de coleta de dados para uma análise de necessidades - embora um curso de IFE seja estruturado para atender às necessidades de aprendizagem dos aprendizes. Isso porque, tanto de acordo com Hutchinson e Waters (1987) quanto Dudley-Evans e St. John (1998), aqueles que não fazem parte do curso podem fornecer informações mais objetivas, claras e novas daquilo que será exigido dos estudantes em um ambiente de trabalho, por exemplo. Assim, os empregadores ou pessoas trabalhando na área de interesse podem constituir fontes mais seguras sobre as situações-alvo de uso do idioma quando os aprendizes são inexperientes na área de interesse.

Ademais, Hutchinson e Waters (1987) destacam que a interpretação sobre as necessidades-alvo para utilização do idioma pode variar de acordo com o ponto de vista dos respondentes, e que os aprendizes - em algumas situações - podem não reconhecer a essencialidade do idioma para futuros empregos. Por isso, esses autores consideram crucial obter respostas de fontes variadas, e que ocorra a tentativa de negociar um acordo que satisfaça as partes envolvidas na análise de necessidades para o ensino-aprendizagem do idioma.

Acompanhando a mesma linha teórica de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), Brown (2016) chama a atenção para a utilização de outros grupos de interesse¹⁹ em cursos de IFE. Esse autor acrescenta à lista de fontes para análise de necessidades, os professores assistentes, gestores, pais, futuros professores na área específica do curso, políticos ou qualquer outra categoria pertinente à situação de uso do idioma. Segundo o autor, esquecer categorias cruciais

¹⁹ No original, *stakeholders* – tradução nossa.

pode ser fatal para o curso e à formação dos aprendizes. Brown (2016) fornece também 11 estratégias de análise disponíveis para os analistas, entre elas, a análise: da situação-alvo; da situação presente; das lacunas de aprendizagem; de aprendizagem na sala de aula; do ensino em sala de aula; e dos meios. Segundo o autor, essas análises podem ser combinadas ou estudadas isoladamente, com o objetivo de examinar, investigar, explorar e analisar informações para determinar quais necessidades abarcar em um currículo adequado a um contexto particular de ensino-aprendizagem de IFE.

Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Brown (2016) concordam que cada método utilizado para a coleta de dados possui suas particularidades. Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), por exemplo, pontuam que os questionários geralmente são utilizados para a coleta de informações quantitativas e exigem um cuidado especial na elaboração das perguntas que irão compor esse método. Brown (2016), por sua vez, sugere que em uma entrevista, o entrevistador verifique sua aparência porque os entrevistados vêm de culturas diferentes e não deveriam se sentir ofendidos. O autor pontua a importância de agendar com antecedência a entrevista e de certificar se o tempo reservado para ela é suficiente para a coleta de dados.

No entanto, uma questão a ser pensada é como os professores, elaboradores de um curso de IFE ou gestores - que realizam uma análise de necessidades - podem associar os dados coletados em diferentes estratégias de análise, e de diferentes fontes ou métodos, no intuito de atenderem às reais necessidades de aprendizagem do idioma, por exemplo. Nesse aspecto, Long (2005) faz uma importante contribuição. Ele sugere a triangulação dos dados coletados das fontes escolhidas na análise e reunidos por métodos variados. Segundo ele, “a *triangulação* é um procedimento longo, usado por pesquisadores, [...] para ajudar a validar seus dados e assim, por fim, aumentar a credibilidade de suas interpretações sobre esses dados.”²⁰ (l.377). Nesse procedimento, o autor explica que os pesquisadores comparam, por exemplo, diferentes fontes umas com as outras, diferentes métodos, ou teorias. O autor ilustra que na triangulação de métodos, as respostas oriundas de questionários e de entrevistas configurariam uma triangulação de dados obtidos de diferentes métodos.

²⁰ No original, “*Triangulation* is a procedure long used by researchers, [...] to help validate their data and thereby, eventually, to increase the credibility of their interpretations of those data” (LONG, 2005, l.377 – tradução nossa).

Long (2005), destaca, por exemplo, que “uma comparação de resultados de entrevista com docentes, de questionários de estudantes e da análise de documentos seria uma triangulação de *fontes* e de *métodos*”²¹ (l.386). Isso porque as informações seriam coletadas de duas fontes – docentes e estudantes -; e por três métodos – entrevista, questionário e documentos.

Como o foco deste trabalho é avaliar a conformidade dos documentos oficiais que norteiam o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio com as demandas comunicativas na língua estrangeira no mercado de trabalho da cidade em que o curso é ofertado, optamos por coletar as informações com professores da área técnica deste curso e com profissionais do mercado de trabalho. Além disso, fizemos a escolha por dois métodos de coleta de dados: os questionários e a análise de documentos, além de realizarmos a triangulação de dados. Discorreremos mais detalhes sobre essas fontes e métodos no capítulo destinado à *Metodologia de Pesquisa* deste trabalho.

Em relação às demandas comunicativas - as quais buscamos identificar neste trabalho -, de acordo com Brown (2016), estas são levantadas investigando-se como o idioma é usado em um contexto particular e por meio da análise da situação-alvo, sobre a qual discorreremos a seguir.

2.2.3 *Objetivos da análise da situação-alvo*

A análise da situação-alvo é a investigação sobre o que os aprendizes de um idioma deveriam conhecer e ser capazes de desempenhar em contextos específicos, conforme pontuado por Basturkmen (2010). No contexto desta pesquisa, objetiva apurar quais atividades, gêneros e habilidades comunicativas inerentes à função do técnico em Desenvolvimento de Sistemas os egressos deverão ser capazes de executar utilizando Inglês.

O levantamento das situações-alvo de uso do idioma conta inicialmente com a escolha das fontes e métodos para essa busca de informações. Após essas escolhas, um analista inicia uma outra fase: a estruturação sobre o que perguntar em um questionário, em uma entrevista ou o que procurar em um documento, por

²¹ No original, “A comparison of results from faculty interviews, student questionnaires, and the document analysis would be triangulation by *sources* and *methods*” (LONG, 2005, l.386 – tradução nossa).

exemplo. Para ajudar na elaboração de instrumentos para coleta de dados, em 1987, Hutchinson e Waters propuseram uma estrutura composta por perguntas orientadoras dessa análise, apresentada no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Estrutura de análise da situação-alvo²²

Questões	Tipos de informações nas respostas
Por que o idioma é exigido?	- Para o estudo e/ou trabalho e/ou treinamento; - Para outros propósitos, por exemplo: <i>status</i> , avaliação, promoção.
Como o idioma será usado?	- Meio de comunicação: fala, escrita, leitura, etc.; - Canal de comunicação: telefone, pessoalmente; - Tipos de texto ou discurso, por exemplo: textos acadêmicos, palestras, discussões informais, manuais técnicos, catálogos.
Quais serão as áreas de conteúdo?	- Assuntos, por exemplo: medicina, biologia, arquitetura, transporte, comércio, engenharia; - Nível, por exemplo: técnico, artífice, pós-graduação, ensino médio.
O aprendiz usará o idioma com quem?	- Falantes nativos ou não-nativos; - Nível de conhecimento do destinatário, por exemplo: especialista, leigo, estudante; - Relacionamento, por exemplo: colega, professor, cliente, superior, subordinado.
Onde o idioma será usado?	- Cenário físico, por exemplo: escritório, anfiteatro, hotel, seminário, biblioteca;

Fonte: Elaborado pela autora com base em HUTCHINSON e WATERS (1987, l. 652-658 - tradução nossa).

As perguntas propostas por Hutchinson e Waters aspiram a responder o porquê da necessidade do ensino-aprendizagem do idioma, como este será utilizado, em quais áreas temáticas, com quem e onde os aprendizes utilizarão a língua estrangeira. Notamos que, segundo esses autores, é importante que o interessado na situação-alvo de uso do idioma identifique: (a) se os estudantes usarão a língua estrangeira em ambientes acadêmicos ou profissionais, (b) se eles necessitarão de todas as habilidades comunicativas, e, se não, quais delas eles precisarão ter algum nível de conhecimento, (c) em quais canais de comunicação a interação com outros usuários do idioma acontecerá, (d) quais gêneros serão utilizados, (e) quais são as áreas de interesse, (f) em qual nível de formação acadêmica o curso de Inglês acontecerá, (g) com quem os aprendizes utilizarão a língua estrangeira e (h) em qual cenário físico será usada.

Nation e Macalister (2010) reiteram Hutchinson e Waters (1987), porém reorganizam os questionamentos utilizados na análise da situação-alvo, sistematizando-os em quatro categorias, pois acreditam que os resultados coletados

²² No original, “A target situation analysis framework” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, l.652-658 – tradução nossa)

a partir dessas categorias ajudam a esclarecer o que deveria ser aprendido durante um curso de IFE. Assim, Nation e Macalister (2010) propõem a estruturação apresentada no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Questões para focalizar as necessidades²³

Categorias	Questões	Tipos de informações nas respostas
Linguagem	O curso será usado para quê? Quão proficiente o usuário do idioma precisa ser? O aprendiz participará de quais atividades comunicativas? Onde o idioma será usado?	Sons Vocabulário Estruturas gramaticais Funções Sentenças e frases feitas Tarefas
Área de conhecimento	O aprendiz trabalhará com qual conteúdo?	Tópicos Temas Textos
Habilidades comunicativas	Como o aprendiz usará o idioma? Sob quais condições o idioma será usado? O aprendiz usará o idioma com quem?	Compreensão oral Fala Leitura Escrita Nível de precisão Nível de fluência
Textuais	O idioma será usado para fazer o quê?	Gêneros textuais e tipos discursivos Habilidades sociolinguísticas

Fonte: Elaborado pela autora com base em NATION e MACALISTER (2010, p.25 - tradução nossa).

Na categoria “*linguagem*”, Nation e Macalister (2010) utilizaram a pergunta “Onde o idioma será usado” - proposta por Hutchinson e Waters (1987) - e acrescentaram outras questões, como: “Quão proficiente o usuário do idioma precisa ser?” e “O aprendiz participará de quais atividades comunicativas?”. Por meio dessa categoria, os autores esperam que tais questionamentos levantem informações sobre as estruturas gramaticais, as funções para utilização do idioma, grupo de sentenças, vocabulário e outros aspectos linguísticos relacionados à linguagem utilizada no contexto específico. Em relação à categoria “*área de conhecimento*”, Nation e Macalister (2010) distinguem-se de Hutchinson e Waters (1987) ao considerarem nessa categoria informações sobre os textos utilizados na área e não levarem em consideração o grau acadêmico para qual o curso de IFE é destinado.

Já na categoria “*habilidades comunicativas*”, Nation e Macalister (2010) sugerem que, além da identificação de quais habilidades comunicativas serão exigidas dos aprendizes, os níveis de fluência e de precisão nessas habilidades sejam

²³ No original, “Questions for focusing on needs” - tradução nossa.

verificados - informações não contempladas na estrutura proposta por Hutchinson e Waters (1987). Por fim, na categoria “*textuais*”, Nation e Macalister (2010) propõem a pergunta “O idioma será usado para fazer o quê?”, cujo objetivo é fornecer informações sobre os gêneros textuais, os tipos discursivos e as habilidades sociolinguísticas relacionadas a esses textos. Nessa categoria, Nation e Macalister (2010) corroboram Hutchinson e Waters (1987), visto que esses autores propuseram a pergunta: “Como o idioma será usado?”, para a qual, um dos objetivos era o levantamento dos gêneros utilizados na situação-alvo.

Além das estruturas propostas por Hutchinson e Waters (1987) e Nation e Macalister (2010), Brown (2016) sugere outra pergunta: “O que os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um curso de IFE ao final de sua preparação?”²⁴ (p.19). Notamos que essa pergunta deveria ser a primeira feita por um interessado na situação-alvo de uso do idioma, e a partir dela, a reflexão sobre as demais questões norteadoras apresentadas nesta seção, com base em seus objetivos de pesquisa.

Além da elaboração de instrumentos para coleta de dados - como questionários e entrevistas -, o pesquisador pode lidar com o desafio de analisar textos escritos ou falados e de outros documentos necessários na análise da situação-alvo de utilização do idioma que este se propõe realizar. Para isso, interessados no levantamento das situação-alvo podem contar com pressupostos da análise de conteúdo, sobre a qual tratamos a seguir.

2.2.4 O propósito da análise de conteúdo

A análise de conteúdo pode ajudar aqueles que realizam uma análise da situação-alvo e visam a interpretação de perguntas dissertativas de um questionário de levantamento de dados e de uma entrevista, ou, ainda, necessitam interpretar outros documentos - textos escritos ou orais - utilizados no processo de uma análise de necessidades. A fim de orientar a análise de tais textos, partimos do seguinte pressuposto “todos os textos são sobre alguma coisa, i.e., eles possuem *conteúdo*, e

²⁴ No original, “What the students should be able to do in the ESP at the end of instruction?” (BROWN, 2016, p.19 – tradução nossa).

a forma mais direta de considerar isso é por meio da *análise de conteúdo*²⁵ (HUCKIN, 2004, p.13).

De acordo com Huckin (2004), ao longo do tempo, a análise do conteúdo vem sendo usada como suporte à análise discursiva, com o objetivo de revelar padrões retóricos ou temáticos que aparecem nos textos por meio da identificação, quantificação e análise de conceitos, locuções, palavras específicas ou outros dados semânticos visíveis em um texto ou conjunto de textos. O autor menciona dois métodos utilizados na análise de conteúdo:

- (i) análise conceitual - nela, um conceito é selecionado, codificado e contado pela presença em um texto ou conjunto de textos - e
- ii) a análise relacional - nela, um número de conceitos é identificado e as relações entre esses conceitos é examinada.

A fim de exemplificar, pensemos em textos nos quais buscamos pela palavra “leitura” - uma das habilidades comunicativas que podem ser exigidas em uma situação-alvo. Sua presença nesses textos é codificada e contada para, depois - na análise relacional -, ser examinada em relação a um número de conceitos - por exemplo, habilidades comunicativas, envolvendo leitura, escrita, fala e compreensão oral.

A partir desses métodos, o autor observa que a análise de conteúdo combina as abordagens quantitativa - relacionada à contagem de conceitos - e qualitativa - relacionada à interpretação destes. Além disso, o autor menciona que a maior utilização de uma ou de outra abordagem dependerá do objetivo que se tem nesse levantamento de dados. Com o intuito de estruturar a análise de conteúdo, Huckin (2004) propõe 6 passos para essa análise, os quais podem ser usados por pesquisadores que utilizam documentos e textos como instrumento para a triangulação de dados em uma análise de situação-alvo. Esses passos são apresentados no Quadro 5 a seguir:

²⁵ No original, “All texts are about something (i.e., they have *content*); and the most direct way of taking account of this is through *content analysis*” (HUCKIN, 2004, p.13 – grifo do autor e tradução nossa).

Quadro 5 – Passos para análise de conteúdo

	Passos	Objetivo
1	Elaboração de uma pergunta a ser pesquisada.	Ajudar o pesquisador a selecionar os textos que serão utilizados como fonte de dados.
2	Definição do(s) constructo(s) apropriado(s).	Fazer com que o pesquisador escolha, a partir do passo anterior, constructos claros e definidos, geradores das unidades de análise que serão pesquisadas.
3	Seleção do <i>corpus</i> de estudo (texto ou conjunto de textos).	Compor um <i>corpus</i> que atenda aos objetivos do estudo.
4	Determinação de unidades de análise apropriadas.	Escolher unidades de análise - por exemplo, um item léxico -, que será codificado, contado, categorizado e analisado.
5	Reunião de dados coletados.	Reunir as informações coletadas a partir das unidades de análise.
6	Interpretação das descobertas.	Analisar os dados, confrontando-os com a pergunta elaborada no primeiro passo da análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em HUCKIN (2004, p. 16-18 - tradução nossa).

Huckin (2004) propõe como primeiro passo, a elaboração da pergunta que o pesquisador pretende responder. Este passo visa a ajudar o pesquisador na definição dos constructos - conceitos mentais geradores das unidades de análise que serão investigadas nos textos selecionados para a análise de conteúdo. O terceiro passo proposto pelo autor é a seleção de textos que respondam à pergunta elaborada por esse pesquisador. Trata-se de uma escolha crucial, porque os textos selecionados irão compor o *corpus* de estudo, nos quais as unidades de análise serão investigadas. Já no quarto passo, o pesquisador define as unidades de análise, para que estas sejam localizadas no *corpus* de estudo, codificadas, contadas, categorizadas e analisadas. No quinto passo, Huckin (2004) indica a reunião dos dados encontrados para que sejam, por fim, interpretados.

Com o objetivo de colocar em prática os passos propostos por Huckin (2004), apresentados no Quadro 5, tanto esse autor quanto outros - como Brown (2016) -, sugerem o uso de ferramentas computadorizadas ou *softwares* para ajudar na codificação, organização e análise de tais dados. Os pesquisadores normalmente alimentam esses *softwares* com os documentos que serão analisados, a fim de encontrarem a frequência de utilização de uma unidade de análise em um texto ou conjunto de textos, as concordâncias semânticas dessas unidades, entre outros dados que conduzem à análise relacional.

Pensando na análise relacional - ou seja, nos conceitos relacionados às unidades de análise - ressaltamos que quando essas unidades são as quatro habilidades comunicativas, alguns conceitos associados a elas podem não ser

identificados por um pesquisador, talvez, devido à falta de conhecimento destes. É o caso das micro-habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral, que podem não ser identificadas na análise de conteúdo. Por isso, reservamos a seguinte seção para discorrermos sobre essas micro-habilidades e suas implicações na análise da situação-alvo de uso de um idioma.

2.2.5 O papel das micro-habilidades e suas implicações na situação-alvo de uso do idioma

Em um processo comunicativo, é provável que utilizemos pelo menos duas habilidades comunicativas e as micro-habilidades relacionadas a elas, independente do contexto no qual a língua é utilizada. Oliveira (2015), em seu livro “Aula de Inglês: do planejamento à avaliação”, tece considerações sobre a integração das habilidades comunicativas, afirmando, por exemplo, que “a fala de uma pessoa implica a compreensão dessa fala por parte de outra pessoa [...] há muitas pessoas que comentam com outras acerca de algo que leram, sendo que esse comentário pode se dar oralmente ou por escrito” (p.71).

Essa integração entre as habilidades comunicativas também é pontuada por Hirvela (2004, 2013) e Hyland (2007). Hirvela (2004) pontua que a leitura em IFE é o coração de muito do que os alunos fazem. Segundo o autor, a leitura é utilizada pelos estudantes tanto para a obtenção de conhecimento do discurso da comunidade-alvo quanto em conjunto com uma outra habilidade comunicativa - por exemplo, a escrita. Hirvela (2004, 2013) observou que a leitura dá suporte à escrita, influenciando o que os alunos escrevem e como escrevem. O autor afirma que o que é aprendido sobre o gênero - em especial quando os alunos (leitores/escritores) são conduzidos à análise do gênero -, geralmente, faz com que os alunos produzam ideias básicas de como podem reproduzir esse gênero. Hyland (2007), por sua vez, indica que há uma conexão importante que facilita a transferência do conhecimento quando um gênero que é lido precisa ser escrito.

No entanto, Bruce (2011) vai além da integração entre as habilidades comunicativas e pontua que o principal foco das instruções relacionadas à leitura, por exemplo, frequentemente, tende a ser o desenvolvimento de micro-habilidades voltadas à obtenção de informações de um texto, por exemplo: a busca por ideias gerais e por informações específicas. Cada micro-habilidade de leitura desempenhará

um papel importante, não apenas para a leitura, mas no apoio ao desenvolvimento da escrita. Estas, possuem um conjunto de micro-habilidades que se relacionarão a fim de capacitar o aprendiz para atuar em uma situação-alvo. em outras palavras, quando uma habilidade comunicativa é identificada como necessária a uma situação-alvo de uso do idioma é importante que o elaborador de um programa de curso ou um professor de IFE tenha conhecimento da existência dessas micro-habilidades.

Oliveira (2015) reitera Bruce (2011) e nos fornece uma lista de micro-habilidades de leitura:

- (I) o reconhecimento dos padrões ortográficos;
- (II) o reconhecimento das classes de palavras;
- (III) a busca por informações específicas;
- (IV) a busca por ideias gerais e
- (V) a inferenciação.

Segundo o autor, o reconhecimento de padrões ortográficos ajuda no desenvolvimento da capacidade de os aprendizes reconhecerem tais padrões no idioma que estudam, colaborando com o desenvolvimento da escrita. Sobre o reconhecimento das classes de palavras, o autor enfatiza que distinguir quais palavras são substantivos, adjetivos, verbos, preposições e conectivos, além de ser importante para o desenvolvimento da leitura, implica no conhecimento que o aprendiz deve ter de regras que regem as palavras pertencentes a uma classe e suas relações com as palavras de outras classes. Já a busca por informações específicas é aplicada a vários gêneros e está implicada em saber localizar essas informações. Por exemplo, ao estabelecer palavras-chave, o aprendiz tem um guia para a leitura. A busca por ideias gerais, conforme o autor, é uma leitura menos atenta a detalhes e mais atenta às ideias principais do texto. Para essa micro-habilidade, o autor sugere atividades voltadas à identificação da função dos parágrafos de um texto, para que o aprendiz possa defender um ponto de vista, por exemplo.

No intuito de apresentar conceitos relacionados à habilidade comunicativa de escrita, Oliveira (2015) fornece uma lista de micro-habilidades de escrita. São elas:

- (I) o uso correto das convenções ortográficas e da pontuação;
- (II) a ordenação correta das palavras;
- (III) o uso correto das regras sintáticas;
- (IV) a adequação do texto ao contexto de produção e recepção;
- (V) o uso adequado dos elementos coesivos;

(VI) a estruturação interna do parágrafo;
(VII) a ordenação lógica de parágrafos e
(VI) a revisão textual, as quais, segundo o autor, deveriam ser desenvolvidas em conjunto com atividades de pré-escrita, preparando os alunos para a produção de diferentes gêneros.

É importante que essas micro-habilidades - apresentadas por Oliveira (2015) - sejam conhecidas por um elaborador de cursos de IFE ou professor de Inglês, a fim de que a escrita de gêneros exigidos em uma situação-alvo para uso do idioma possa ser desenvolvida.

Em relação à habilidade de compreensão oral, Goh (2013) afirma que, apesar de ela, em IFE, compartilhar muitas características comuns com o Inglês como Segunda Língua, naquele as características voltadas ao contexto de comunicação podem requerer habilidades em um nível maior dos aprendizes, relevantes para a competência profissional ou acadêmica. Corroborando Goh (2013), Oliveira (2015) enfatiza a importância da realização de atividades de pré-compreensão oral, pois essas objetivam:

- (a) o estabelecimento do contexto, importante para situar os alunos quanto às personagens ou pessoas participantes da fala que ouvirão, onde elas estão e quando a fala ocorre;
- (b) a motivação, que ocorre a partir de temas considerados relevantes para os aprendizes;
- (c) a ativação ou a construção dos esquemas mentais, necessários para a produção de sentidos a partir do texto que ouvirão.

De acordo com Oliveira (2015) essas atividades de pré-compreensão oral dão suporte às micro-habilidades de compreensão oral: (I) a busca por informações específicas; (II) o reconhecimento de palavras e (III) inferenciação. Estas, por sua vez, objetivam:

- (a) fazer com que o ouvinte estabeleça palavras-chave no direcionamento da atenção enquanto ouve um texto;
- (b) reconhecer as pronúncias, os significados e as funções sintáticas de palavras;
- (c) buscar ideias gerais;
- (d) fazer deduções a partir dos tons de voz, dos gestos e das expressões faciais dos indivíduos envolvidos em um texto.

Oliveira (2015), apresenta ainda, micro-habilidades para o desenvolvimento da fala:

- (I) a produção inteligível dos sons, que objetiva o desenvolvimento da pronúncia por meio de atividades que envolvem os sons vocálicos e consonantais, a tonicidade e a entonação, não para que os aprendizes pronunciem as palavras como um falante nativo, mas para que a produção dos sons seja entendida;
- (II) o uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário, que objetiva o domínio dos elementos sintáticos - por exemplo, regras de concordância e de conjugação verbal;
- (III) o uso apropriado dos registros a fim de que os aprendizes saibam adequar a fala aos diferentes contextos e interlocutores;
- (IV) a realização das funções comunicativas, que procura conduzir os aprendizes a escolherem as formas linguísticas que usarão, servindo, também, para a prática do uso apropriado dos registros;
- (V) o uso de estratégias de comunicação, que visa a servir os aprendizes com estratégias para superar problemas de comunicação no momento da interação - por exemplo, a estratégia da negociação de sentidos.

Dessa forma, notamos que, quando uma habilidade comunicativa é destacada como necessária em uma situação-alvo para uso do idioma, atrelada a ela está um conjunto de micro-habilidades que precisam ser desenvolvidas. Portanto, quanto mais habilidades comunicativas são exigidas do aprendiz em uma situação-alvo, mais micro-habilidades precisam ser envolvidas em um curso de IFE.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos sobre como buscamos atingir o objetivo deste trabalho, quais fontes e métodos utilizamos, como coletamos os dados e quais procedimentos de análise aplicamos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e detalhamos a metodologia para realização desta pesquisa. Na seção 3.1, apresentamos a natureza da pesquisa. Na 3.2, discutimos o contexto no qual a pesquisa ocorre. Na 3.3, explicitamos os instrumentos de coleta de dados. Na seção 3.4, explanamos sobre os procedimentos de análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Em consonância com o cenário apresentado sobre o ensino de Língua Inglesa para cursos de IFE - em especial para fins profissionais - e análise de necessidades - com foco na análise da situação-alvo para uso do idioma -, esta pesquisa apresenta natureza aplicada porque busca descobertas a serem utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Pesquisas de natureza aplicada, segundo Malheiros (2011), “objetivam descobertas ou novas formas de interpretar algo para serem utilizadas imediatamente” (p.31).

Malheiros (2011) relata que as pesquisas também podem ser caracterizadas em relação a seus objetivos: exploratórios, descritivos ou explicativos. O autor declara que uma pesquisa exploratória objetiva “aumentar o conhecimento sobre um determinado tema ou assunto, possibilitando a construção de hipóteses ou tornar a situação em questão mais explícita” (p.32), e frequentemente, os pesquisadores entrevistam as pessoas que vivenciam a situação pesquisada. As pesquisas descritivas, por sua vez, são aquelas que buscam apenas descrever as características de uma população ou um fenômeno - por exemplo, aquelas que analisam questões demográficas. Malheiros (2011) caracteriza como pesquisas explicativas aquelas que desejam compreender as causas dos eventos e utilizam métodos experimentais - aplicados às ciências naturais -, e a observação - aplicada às ciências sociais. Dessa forma, este estudo é uma pesquisa de natureza aplicada com objetivos exploratórios, visto que o levantamento das situações-alvo para uso de Inglês para o ambiente profissional em Desenvolvimento de Sistemas e a compreensão sobre o que é proposto nos documentos oficiais buscam explorar as necessidades de uso do idioma e aumentar o conhecimento sobre IFP na área analisada.

As pesquisas também são classificadas em relação às abordagens quantitativa e qualitativa (SEVERINO, 1941; MALHEIROS, 2011; BROWN, 2016). Em relação a essa classificação, Malheiros (2011) declara que a abordagem quantitativa é aquela que utiliza técnicas estatísticas e levantamento de dados com base em uma contagem. Já a abordagem qualitativa, segundo o autor, é caracterizada pela compreensão de fenômenos pela ótica de um sujeito e demanda uma análise profunda e individualizada de palavras. Malheiros (2011) ressalta que muitos pesquisadores têm combinado o uso dessas duas abordagens e a chamam de quanti-qualitativa. Dessarte, esta pesquisa é quanti-qualitativa porque realizamos a contagem das respostas selecionadas pelos respondentes dos questionários aplicados, a contagem das ocorrências de palavras nos documentos oficiais analisados e efetuamos a interpretação do conteúdo dos textos nos quais essas ocorrências aparecem.

Quanto aos procedimentos técnicos, Malheiros (2011) cita 12 principais correntes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, estudo de corte, etnografia, pesquisa narrativa, levantamento, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa *ex post-facto*, pesquisa-ação e pesquisa participante²⁶. Segundo o autor, “a pesquisa documental tem seus dados extraídos exclusivamente de documentos escritos ou orais” (MALHEIROS, 2011, p.85). Ele enfatiza que este procedimento técnico é utilizado quando existe a necessidade de analisar, rever, compreender, criticar ou fazer considerações com base na análise de documentos. No intuito de responder à primeira pergunta desta pesquisa, necessitamos analisar dois documentos oficiais - o CNCT e o Plano de Curso do CPS -, caracterizando este estudo como uma pesquisa documental - de abordagem quantitativa e qualitativa -, que aliada à análise de conteúdo (HUCKIN, 2004), nos auxiliou a compreender e analisar o que é proposto nesses documentos para o ensino-aprendizagem de Inglês.

O procedimento técnico do tipo levantamento, de acordo com Malheiros (2011), é conhecido como *survey* e “consiste em identificar em uma determinada população ou amostra de fatores que a caracterizam ou que possam justificar um determinado evento” (p.88). Segundo o autor, nesse procedimento, o uso de questionários, entrevistas ou outros instrumentos que viabilizem a contagem de respostas é recorrente. Uma vez que - para responder à segunda pergunta desta

²⁶ Não caracterizamos todas as correntes, apenas aquelas utilizadas neste trabalho.

pesquisa-, utilizamos questionários, desenvolvidos e aplicados aos grupos de participantes, a fim de mensurar e descrever as situações-alvo de uso do idioma investigadas neste trabalho²⁷, este estudo também se caracteriza como do tipo *survey*. Ressaltamos que, de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998) e Basturkmen (2010), os questionários normalmente demandam menos tempo para aplicação e menos tempo dos respondentes, oferecem uma maior anonimidade a estes, além de alcançarem um maior número de participantes em pouco tempo. Por isso, optamos pelos questionários em vez das entrevistas - que demandam mais tempo dos respondentes e de pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos as características principais da ETEC do CPS em que a pesquisa aconteceu, informações sobre o surgimento do curso nessa unidade, a demanda no processo de ingresso no curso e o processo de seleção dos participantes deste trabalho. A escolha da unidade escolar deve-se ao fato de a pesquisadora ser docente do componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Comunicação e Informação Profissional do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio da ETEC Professor Massuyuki Kawano.

Essa unidade está localizada no interior de São Paulo, a 520 km da capital paulista, em uma cidade com uma população de aproximadamente 63.500 habitantes, de acordo com o último Censo do IBGE²⁸. Além do curso técnico analisado, a ETEC oferece outras 14 habilitações profissionais e também o Ensino Médio matutino, totalizando 1.076 alunos em 2019, de acordo com o Plano Plurianual de Gestão (PPG da instituição, 2019) – ano de início desta pesquisa.

A habilitação em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio foi ofertada no processo de Vestibulinho 2018/2019, em substituição ao curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, conforme o Plano Plurianual de Gestão (PPG da instituição, 2019), ou seja, não fora ofertado em processos anteriores. Apesar de ser um curso novo, a demanda por ele foi destaque, conforme Quadro 6 a seguir:

²⁷ Os detalhes sobre os instrumentos de coleta de dados são tratados na seção 2.3, destinada a eles.

²⁸ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tupa/panorama> Acesso em 02 de abril de 2021.

Quadro 6 – Demanda do Vestibulinho 2018/2019 da ETEC pesquisada

Eixo Tecnológico/Educação Básica	Curso/Habilitação	Período	Inscritos	Vagas	Demanda
Informação e Comunicação	Desenvolvimento de Sistemas (Etim)	Integral	199	40	4,97
Ambiente e Saúde	Farmácia	Noite	192	40	4,80
Gestão e Negócios	Administração	Noite	165	40	4,12
Educação Básica	Ensino Médio	Manhã	379	120	3,15
Informação e Comunicação	Redes de Computadores	Noite	105	40	2,62
Gestão e Negócios	Recursos Humanos	Noite	98	40	2,45
Infraestrutura	Desenho de Construção Civil	Noite	93	40	2,32

Fonte: CPSCETEC, Lista de Vestibulinhos²⁹

Por meio do Quadro 6, é possível verificar que a maior concorrência no processo de Vestibulinho para ingresso em 2019 foi no curso Desenvolvimento de Sistemas (Ensino Técnico Integrado ao Médio - ETIM), com uma demanda de 4,97 candidatos por vaga (199 inscritos para 40 vagas) para o período integral, seguido pelo curso técnico em Farmácia, cuja demanda foi de 4,8 candidatos por vaga (192 inscritos para 40 vagas).

O curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas está vinculado ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, que reúne também o curso de técnico em Redes de Computadores, o qual obteve uma demanda de 2,62 candidatos por vaga (105 inscritos para 40 vagas) no período noturno na unidade em questão. A diferença na demanda entre dois cursos fortaleceu o desejo de sanar uma lacuna de pesquisa em relação ao uso de Inglês na área de Desenvolvimento de Sistemas. Ademais, algumas faculdades da cidade tinham começado a ofertar esse curso em nível de graduação, provavelmente por uma demanda do mercado de trabalho.

A fim de que a pesquisa pudesse acontecer, um pedido de autorização foi redigido e enviado ao coordenador dos cursos técnicos do CPS e à direção da ETEC, procedimento necessário, visto que a coleta de dados envolveu professores da escola, e a análise também contemplou o Plano de Curso da autarquia - um documento que não é disponibilizado para o público em geral. Os responsáveis pelas autorizações emitiram pareceres favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa com os docentes

²⁹ Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdctec/index.php?page=relVestibulinho> Acesso em 15 set 2019.

da área técnica do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, além da autorização para análise do plano desse curso técnico para fins de pesquisa³⁰.

De acordo com o Plano Plurianual de Gestão (PPG da instituição, 2019), em 2019, havia na ETEC 11 professores habilitados e classificados, por meio de sua pontuação docente - para lecionar em cursos da área de Informática. Dos 11 do Eixo Tecnológico Comunicação e Informação da ETEC, 6 eram professores que já trabalhavam componentes curriculares de cursos técnicos em Desenvolvimento de Sistemas ofertados em outros contextos e iniciariam o trabalho com a turma de aprendizes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Assim, o critério utilizado para a seleção desse grupo de respondentes foi o de ser professor de componentes técnicos que compunham a grade curricular do curso que se iniciava.

Em uma das reuniões pedagógicas de 2019, juntamente com a equipe pedagógica da unidade escolar, a pesquisadora se reuniu com esses 6 docentes e apresentou-lhes os objetivos deste trabalho. Após esse encontro inicial, de posse dos contatos pessoais desses professores, enviamos-lhes um *email* com maiores detalhes sobre a pesquisa e cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pela pesquisadora, estabelecendo um canal de comunicação para eventuais dúvidas. A assinatura no TCLE desse grupo de respondentes foi obtida na forma de aceite eletrônico no dia em que responderam ao questionário de coleta de dados. Todos os 6 docentes aceitaram o convite em colaborar com a pesquisa, constituindo 100% dos docentes dos componentes técnicos da ETEC atuando no curso técnico pesquisado.

Não envolvemos aprendizes nesta pesquisa porque a unidade escolar contava apenas com os 40 ingressantes em 2019 no curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Não havia outros grupos de alunos neste curso, tampouco egressos, que pudessem contribuir com a coleta de dados sobre as atividades profissionais, os gêneros e as habilidades comunicativas exigidas pelo mercado de trabalho local.

A ETEC também indicou duas empresas atuantes na área de Desenvolvimento de Sistemas instaladas na cidade em que o curso acontece. As duas

³⁰ O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética da UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto - IBILCE e aprovado com o parecer substanciado número 3.668.470, vide Anexo A – Parecer do Comitê de Ética, p.154.

empresas indicadas pela escola foram contatadas pela pesquisadora via telefone e *email* para que contribuíssem com a pesquisa. Após o retorno telefônico e a resposta ao *email*, ambas as empresas foram visitadas, para apresentação aos seus gestores dos detalhes do projeto de pesquisa. Aqueles, muito receptivos, solicitaram uma cópia do projeto para que pudessem ler e selecionar os profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas que poderiam responder ao questionário destinado ao grupo de profissionais do mercado de trabalho local. Assim, a seleção desses participantes foi feita pelas empresas, com base nos objetivos apresentados na visita.

Uma das empresas é multinacional - a maior instalada na cidade -, com profissionais que prestam serviços às entidades públicas e privadas no Brasil e no exterior; a outra, de pequeno porte, estabelecida na cidade há alguns anos, presta serviço a entidades privadas da cidade que possuem negócios no exterior. Nesse contexto, esta pesquisa conta com cerca de 70% dos profissionais atuando na cidade em que a ETEC e as empresas estão instaladas - um número absoluto de 11 profissionais. No dia em que responderam ao questionário, também assinaram eletronicamente o TCLE.

Logo após a aceitação, os respondentes tiveram acesso às perguntas dos questionários, os quais levaram aproximadamente 30 dias para serem enviados à pesquisadora.

3.3 Os instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, detalhamos: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do CPS – utilizados na pesquisa documental e os questionários – aplicados na pesquisa do tipo *survey*.

3.3.1 Os documentos

Com o intuito de organizar esta subseção, a dividimos em duas. Na subseção 3.3.1.1, detalhamos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Na 3.3.1.2, apresentamos o Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

3.3.1.1 Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3/2008 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, com o intuito de orientar as instituições de ensino - por exemplo, o CPS -, os estudantes e a sociedade em geral quanto à organização e à oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2016). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), “trata-se de um instrumento referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (p.8).

No que se refere ao curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, o documento traz informações sobre:

- (a) a carga mínima de 1.000 horas para o curso;
- (b) a infraestrutura mínima requerida, que abrange uma biblioteca com acervo inerente à área e atualizado, além de laboratório de informática com programas específicos;
- (c) o campo de atuação, que envolve empresas de desenvolvimento de sistemas, departamento de desenvolvimento de sistemas em organizações governamentais e não governamentais, além da possibilidade da atuação como profissional autônomo;
- (d) as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas, que são 317105-Programador de Internet e 317110-Programador de Sistemas de Informação;
- (e) as possibilidades de formação continuada em cursos de Especialização Técnica no Itinerário Formativo, por exemplo: a Especialização Técnica em Desenvolvimento de Comércio Eletrônico;
- (f) as possibilidades de verticalização para cursos de graduação no Itinerário Formativo, por exemplo: o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (BRASIL, 2016, p.99).

Em 25 de junho de 2014 - mesmo ano de atualização do CNCT - a lei federal 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cujo objetivo era estabelecer metas e estratégias para a educação profissional e tecnológica. No PNE, consta que uma das metas era oferecer matrículas de jovens e adultos nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional, ou seja, cursos técnicos integrados. Para isso, o governo federal definiu estratégias; entre elas, o

estímulo: (1) à diversidade curricular desses jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; (2) à produção de material didático e o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas.

O CNCT - vigente desde 2014 e utilizado como documento para levantamento de dados - foi atualizado em dezembro de 2020, ganhou uma versão digital e substituiu o documento anterior. Segundo informações obtidas no site do Ministério da Educação³¹, a atualização do CNCT passa a ser de forma contínua, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a fim de contemplar as novas demandas socioeducacionais. Além disso, de acordo com o MEC, entre as principais mudanças estão: a atualização dos perfis profissionais; da denominação de 10 cursos; da carga horária de 19 cursos; a inclusão de novos cursos; a mudança de eixo tecnológico de três cursos e a ampliação de informações relacionadas à CBO. Em relação às adaptações necessárias, o MEC informa que as instituições de ensino que ofertam cursos de educação profissional de nível médio têm até dois anos para realizarem as adaptações, visando à organização da oferta e à atualização dos projetos pedagógicos, a partir da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2020.

Dessa forma, entendemos que o Plano de Curso da habilitação em análise pode sofrer alterações a curto prazo. Vejamos, a seguir, o detalhamento do Plano de Curso atual - utilizado nesta pesquisa.

3.3.1.2 Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio

No CPS, a elaboração, atualização e reelaboração dos Planos de Cursos das habilitações profissionais oferecidas pela instituição é de responsabilidade do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC). De acordo com esse grupo, a organização do currículo da Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio atende ao que determinam as legislações: Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB nº 6, de 20-9-2012; Decreto Federal nº 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto Federal nº 8268, de 18-6-2014, além de considerar “as

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-cnct-e-homologado-pelo-mec> Acesso em 26 dez de 2020.

competências profissionais identificadas pelo CPS, com a participação da comunidade escolar e de representantes do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2018, p.20).

A matriz curricular desse curso abrange três séries anuais articuladas. O aluno que concluir a 1.^a série, obterá a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar em Desenvolvimento de Sistemas; o que concluir a 2.^a série, a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Programador de Computadores e, ao completar a 3.^a série, receberá o Diploma de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, obtendo, além da certificação profissional de Técnico, o direito de prosseguir os estudos em nível de Educação Superior (SÃO PAULO, 2018). Cada série do curso é composta por componentes da Formação Geral, denominada Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular), e componentes da Formação Profissional, atendendo ao conjunto de conhecimentos necessários para o curso. Para isso, o GFAC propõe a Matriz Curricular apresentada no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Matriz Curricular para a Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR							
Eixo Tecnológico	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO						
Curso	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (Período Diurno)				Plano de Curso	361	
Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996; Lei Federal nº 11741/2008; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB nº 6, de 20-9-2012; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30-1-2012; Resolução CNE/CEB nº 4, de 13-7-2010; Resolução SE nº 78, de 7-11-2008; Decreto Federal nº 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18-6-2014. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico 1567, de 6-11-2018, publicada no Diário Oficial de 7-11-2018 – Poder Executivo – Seção I – página 75.							
	Componentes Curriculares	Tema	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
			1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular)	Educação Física	5	80	80	80	240	212
	Física	2	80	80	80	240	212
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	5	80	80	80	240	212
	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	5	160	160	160	480	424
	Matemática	2	160	160	160	480	424
	Arte	1	120	-	-	120	106
	Filosofia	2	80	-	-	80	71
	Biologia	5	80	80	-	160	141
	Geografia	1	80	80	-	160	141
	História	1	80	80	-	160	141
	Química	5	80	80	-	160	141
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	5	-	-	*	*	*
	Sociologia	3	-	-	80	80	71
	Total do Ensino Médio			1080	880	640	2600
Formação Profissional	Programação Web I, II e III	3	80	80	80	240	212
	Análise e Projeto de Sistemas	1	80	-	-	80	71
	Design Digital	1	80	-	-	80	71
	Fundamentos da Informática	1	80	-	-	80	71
	Técnicas de Programação e Algoritmos	2	120	-	-	120	106
	Banco de Dados I e II	4	80	80	-	160	141
	Desenvolvimento de Sistemas	2	-	120	-	120	106
	Ética e Cidadania Organizacional	5	-	40	-	40	35
	Sistemas Embarcados	2	-	80	-	80	71
	Programação de Aplicativos Mobile I e II	2	-	80	80	160	141
	Internet, Protocolos e Segurança de Sistemas da Informação	1	-	-	80	80	71
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Desenvolvimento de Sistemas	1	-	-	120	120	106
	Qualidade e Teste de Software	2	-	-	80	80	71
	Total da Formação Profissional			520	480	440	1440
TOTAL GERAL DO CURSO			1600	1360	1080	4040	3569
LEGENDA DOS TEMAS E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES (DESCRIÇÃO NO VERSO)							
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS (Planejamento e Execução)			TEMA 4 – MODELAGEM DE BANCO DE DADOS (Planejamento e Execução)				
TEMA 2 – DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS (Execução e Controle)			TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA (Planejamento)				
TEMA 3 – PROGRAMAÇÃO WEB (Execução)			-				
Certificados e Diploma	1ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS					
	1ª + 2ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de PROGRAMADOR DE COMPUTADORES					
	1ª + 2ª + 3ª Série	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS					
Observações	<p>* – Os conhecimentos da “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” serão desenvolvidos por meio de A carga horária descrita como prática é aquela com possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.9 do Plano de Curso.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas.</p> <p>A distribuição de Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Profissional consta do Plano de Curso e atende à legislação.</p> <p>Carga Horária Semanal Máxima: 40 horas-aula semanais (horas-aula de 50 minutos).</p>						

Fonte: São Paulo. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2018, p.23).

Na Formação Geral, são elencados os componentes curriculares: Educação Física, Física, Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, Matemática, Arte, Filosofia, Biologia, Geografia, História, Química, Língua Estrangeira Moderna-Espanhol e Sociologia, cada um com carga horária diferente, variando entre 80 e 160 horas-aula, não aparecendo regularmente em todas as séries do curso. Já o componente curricular foco desta pesquisa - Língua Estrangeira Moderna-Inglês e Comunicação Profissional - é integrado em todas as séries com 80 horas-aula/série. Vale ressaltar que, embora esse componente curricular faça parte da área de Formação Geral, a nomenclatura dada ao componente estabelece a ligação que há entre ele e a Formação Profissional.

A Formação Profissional, cuja carga horária total é de 1.440 horas-aula, é composta pelos componentes curriculares: Programação *Web* I, II e III, Análise e Projeto de Sistemas, *Design* Digital, Fundamentos da Informática, Técnicas de Programação e Algoritmos, Banco de Dados I e II, Desenvolvimento de Sistemas, Ética e Cidadania Organizacional, Sistemas Embarcados, Programação de Aplicativos *Mobile* I e II, Internet, Protocolos e Segurança de Sistemas da Informação, Planejamento e Desenvolvimento para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Desenvolvimento de Sistemas e Qualidade e Teste de *Software*, com carga horária variando entre 40 e 120 horas-aula por componentes curriculares, distribuídos em séries específicas durante os três anos do curso.

Além da concentração dos componentes curriculares nas duas áreas de formação - Geral e Profissional -, há ainda um agrupamento destes por temas, a saber: Tema 1 - Concepção de Projetos (Planejamento e Execução), na cor vermelha; Tema 2 - Desenvolvimento de Sistemas (Execução e Controle), na cor verde; Tema 3 - Programação *Web* (Execução), na cor amarela; Tema 4 - Modelagem de Banco de Dados (Planejamento e Execução), na cor azul claro, formado, exclusivamente pelo componente curricular Banco de Dados I e II; e Tema 5 - Temas Transversais para o Desenvolvimento do Profissional e Instrumental da Área (Planejamento), na cor azul escuro.

No Plano de Curso, o GFAC explica que “a sugestão de temas não altera a estrutura e a aplicação do currículo dos componentes curriculares, mas que apenas apresenta uma nova ferramenta para auxiliar na interdisciplinaridade e no desenvolvimento da proposta curricular” (SÃO PAULO, 2018, p.135). Como o foco desta pesquisa é o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e

Comunicação Profissional, a seguir, é detalhado o tema 5 - Temas Transversais para o Desenvolvimento do Profissional e Instrumental da Área (Planejamento), no qual o componente em estudo está inserido. É afirmado no Plano de Curso que a função dos componentes curriculares desse tema está direcionada ao planejamento, com a seguinte descrição:

Componentes curriculares voltados para instrumentalizar o aluno no cumprimento da jornada curricular e, principalmente, desenvolver competências diferenciadas de convívio no mundo do trabalho, trabalho em equipe e empreendedoras, transformando-o num profissional capaz de agir de acordo com a ética profissional, de se expressar oralmente e por escrito, de operar recursos de informática, de valorizar o trabalho coletivo, de desenvolver postura profissional e de planejar, executar, e gerenciar e desenvolver projetos (SÃO PAULO, 2018, p.24).

Dessa forma, concluímos que, caso o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional desenvolva algum projeto escolar em conjunto com outro componente do mesmo tema, tal projeto necessita visar ao desenvolvimento de competências relacionadas ao convívio do trabalho em equipe no mundo do trabalho, a fim de formar alunos capazes de se expressar oralmente e por escrito.

Finalizamos esta seção com a explanação sobre os documentos oficiais utilizados na pesquisa documental. A seguir, detalhamos a elaboração dos questionários aplicados aos grupos de respondentes.

3.3.2 Os questionários

Nossa escolha pelos questionários está baseada nas opções de fontes para coleta de dados em uma análise de situação-alvo, propostas por Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998). Ademais, questionários para análise de necessidades de outros pesquisadores (RAMOS, LIMA-LOPES, GAZOTTI-VALLIM, 2004; SOUZA, 2009; VIEIRA, 2014; entre outros), também embasaram a elaboração do instrumento de coleta de dados estruturado para esta pesquisa.

Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004) desenvolveram dois questionários aplicados aos alunos ingressantes do curso de Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos, ministrado na PUC-SP, para identificar os gêneros mais comumente lidos por esses alunos e avaliar a importância dada a esses gêneros

no curso. Para isso, os autores formularam questões abertas e fechadas e contaram com perguntas que continham uma lista de gêneros, para os quais os respondentes assinalavam a frequência de leitura em Inglês, ou, ainda, a importância desses gêneros para a área acadêmica. Já Souza (2009) elaborou um questionário cujas questões abertas predominaram e, em uma delas, pediu para que os respondentes - da área profissional Editorial - descrevessem detalhadamente as tarefas que estes realizam utilizando a Língua Inglesa no ambiente de trabalho; e em outra, que eles detalhassem quais habilidades comunicativas eram necessárias e com quem interagiam durante a realização dessas tarefas. Viera (2014) buscou, além da frequência de utilização do idioma para uma lista de gêneros acadêmicos, a forma em que ocorria o contato com estes, ou seja, foi importante para a pesquisadora apurar, também, se esses gêneros eram lidos, escritos, falados ou ouvidos pelos seus respondentes, pós-graduandos em Ciência da Computação.

Em suma, os questionários desses pesquisadores nos ajudaram a visualizar como mapear as atividades profissionais, os gêneros e as habilidades comunicativas que requerem o uso do idioma. Além disso, percebemos que poderíamos elencar a frequência de utilização dos gêneros, sua importância para área pesquisada e se estes são lidos, escritos, falados ou ouvidos. Em relação às atividades profissionais, também notamos que precisávamos descobrir quais habilidades comunicativas são utilizadas durante o desempenho das atividades profissionais da área pesquisada.

Dessa forma, a elaboração dos questionários desta pesquisa contou com cinco fases antes de eles serem aplicados aos grupos de participantes:

(1) o estudo dos pressupostos teóricos sobre análise da situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; HYLAND, 2006; BASTURKMEN, 2010; NATION e MACALISTER, 2010; OLIVEIRA, 2015; BROWN, 2016; ANTHONY, 2018; entre outros);

(2) a observação de questionários de outros pesquisadores;

(3) a leitura dos documentos oficiais utilizados nesta pesquisa e a anotação das atribuições e responsabilidades de um técnico em Desenvolvimento de Sistemas;

(4) o levantamento de possíveis gêneros da área de tecnologia, a fim de compor as alternativas das questões direcionadas à investigação sobre os gêneros utilizados por profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas.

(5) a elaboração e aplicação de dois questionários-piloto - conforme propõem Nielsen (1993) e Dudley-Evans e St. John (1998) -, um para cada grupo de

respondentes, com o intuito de revelar questões incompreensíveis ou que pudessem ser mal interpretadas. O teste piloto de ambos os questionários foi realizado com três professores: dois de disciplinas ligadas à Informática (também atuantes no mercado profissional) e um professor de Inglês, todos de outros cursos técnicos e não participantes desta pesquisa. A principal observação dos professores de Informática foi a sugestão da inserção de dois gêneros que não apareciam como alternativas em algumas perguntas: *script* e instrução de código. Consideramos essa sugestão relevante e a acatamos. Na avaliação do professor de Inglês, os questionários-piloto não precisavam de correções.

Após essas cinco fases, elaboramos os questionários definitivos para ambos os grupos de participantes, com o objetivo de levantar as situações-alvo para uso de Inglês. Em relação ao questionário aplicado aos docentes da área técnica, buscamos informações sobre o uso do idioma no desenvolvimento das atividades profissionais ensinadas nos componentes curriculares técnicos. Apesar de o uso de Inglês estar associado a essa esfera, investigamos se essas situações-alvo se relacionam ao desenvolvimento de atividades profissionais, habilidades comunicativas e gêneros que serão exigidos dos egressos no ambiente de trabalho local.

Com o intuito de levantarmos dados que pudessem responder à pergunta de pesquisa “quais são as situações-alvo para uso do idioma no ambiente profissional do ponto de vista dos docentes”, elaboramos 26 questões³² acompanhadas de seus objetivos específicos, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Questões do questionário aplicado aos docentes da área técnica

Nº	Questão	Objetivo
4	Há quanto tempo trabalha na instituição de ensino?	Traçar o perfil dos respondentes.
5	Qual seu nível de formação acadêmica? (bacharel; licenciado(a); especialista; mestre; doutor (a))	
6	De acordo com a pergunta anterior, especifique sua área de formação atual.	
7	Baseando-se no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) abaixo, classifique seu conhecimento nas habilidades comunicativas em língua inglesa. (A1; A2; B1; B2; C1; C2) para (leitura; escrita; fala; compreensão oral)	Identificar a escala de classificação referente à necessidade da leitura em língua inglesa.
8	Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da leitura em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no (s) componente (s) curricular(es) ministrado (s) por você? (muito baixa –1–2–3–4–5– extremamente alta)	
9	Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da escrita em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente (s) curricular(es) ministrado (s) por você? (muito baixa –1–2–3–4–5– extremamente alta)	Identificar a escala de classificação referente à necessidade da escrita em língua inglesa.

(Continua na página 68)

³² 6 abertas e 20 fechadas, aplicadas na plataforma *GoogleDocs*. Disponível no endereço https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPdmT-qyt7yh2X47XupYTbq5PF0sdGI01C06ISExMXRBcsjA/viewform?usp=pp_url

10	Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da compreensão oral em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente (s) curricular(es) ministrado (s) por você? (muito baixa –1–2–3–4–5– extremamente alta)	Identificar a escala de classificação referente à necessidade da compreensão oral em língua inglesa.
11	Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da fala em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente (s) curricular(es) ministrado (s) por você? (muito baixa –1–2–3–4–5– extremamente alta)	Identificar a escala de classificação referente à necessidade da fala em língua inglesa.
12	Durante o desempenho das atividades profissionais desenvolvidas em seu(s) componente(s) curricular(es), em qual canal de comunicação há a interação em língua inglesa? (telefone e outros canais por voz; chat; autoatendimento on-line; e-mails; mensagem de texto; redes sociais; sites e <i>blogs</i> ; vídeo do <i>youtube</i> ; fóruns; rádio e TV; <i>webinars</i> ; mídia impressa; outro)	Identificar o(s) canal (is) de comunicação pelo(s) qual(is) a interação em língua inglesa ocorre.
13	Com qual tipo de usuário da língua inglesa ocorre a interação para o desempenho das atividades profissionais da área técnica? (brasileiros; estrangeiros não nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial; estrangeiros nativos de países cuja língua-alvo oficial; estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é a segunda língua oficial)	Identificar o(s) tipo(s) de usuário(s) da língua inglesa, nativos e não nativos com o(s) qual(is) a interação acontece.
14	Assinale os gêneros nos quais a leitura em língua inglesa é necessária. (anúncios e propagandas; artigo técnico; <i>blog</i> de tecnologia; e-mail; infográfico e <i>timeline</i> – linha do tempo de eventos e produtos; jornal; livro de informática; manual de instrução; página na WEB; postagem em redes sociais; relatório; revista de tecnologia; tutorial; <i>scripts</i> – código-fonte; instrução de código; outro)	Identificar os gêneros escritos que exigem a habilidade de leitura em língua inglesa.
15	Assinale os gêneros nos quais a escrita em língua inglesa é necessária. (anúncios e propagandas; artigo técnico; <i>blog</i> de tecnologia; e-mail; infográfico e <i>timeline</i> – linha do tempo de eventos e produtos; jornal; manual de instrução; página na WEB; postagem em redes sociais; relatório; revista de tecnologia; tutorial; <i>scripts</i> – código-fonte; instrução de código; outro)	Identificar os gêneros escritos que exigem a habilidade de escrita em língua inglesa.
16	Assinale os gêneros nos quais a compreensão oral em língua inglesa é necessária. (anúncios e propagandas; atendimento telefônico; <i>blog</i> de tecnologia; entrevista; página na WEB; postagem em redes sociais; tutorial; <i>scripts</i> – código-fonte; outro)	Identificar os gêneros orais que exigem a habilidade de compreensão oral em língua inglesa.
17	Assinale os gêneros nos quais a fala em língua inglesa é necessária. (atendimento telefônico; <i>blog</i> de tecnologia; entrevista; página na WEB; postagem em redes sociais; tutorial; outro)	Identificar os gêneros orais que exigem a habilidade de fala em língua inglesa.
18	Assinale a frequência de utilização dos gêneros relacionados abaixo, para a área de atuação profissional. (anúncios e propagandas; artigo técnico; atendimento telefônico; <i>blog</i> de tecnologia; e-mail; entrevista; infográfico e <i>timeline</i> – linha do tempo de eventos e produtos; jornal; livro de informática; manual de instrução; página na WEB; postagem em redes sociais; tutorial; relatório; revista de tecnologia; <i>scripts</i> – código-fonte; instrução de código/ frequência: diariamente; semanalmente; quinzenalmente; mensalmente; raramente)	Identificar a frequência de utilização dos gêneros para a área de atuação profissional.
19	Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 1.º ano. (modelar banco de dados; desenvolver <i>sites</i> para a WEB; operar sistemas computacionais; desenvolver interfaces visuais para aplicativos e sites; verificar usabilidade no desenvolvimento de programas; realizar versionamento no desenvolvimento de programas; desenvolver programas de computador, utilizando princípios de boas práticas; elaborar projetos de sistema de informação; desenvolver elementos gráficos para aplicativos e <i>sites</i> ; implementar algoritmos em linguagem de programação, utilizando ambientes de desenvolvimento de acordo com as necessidades) classificação: pouco relevante; relevante; muito relevante	Verificar a relevância da língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para os alunos do 1.º ano.
20	Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 2.º ano. (implementar banco de dados; codificar e depurar programas; planejar projetos de sistemas de informação para WEB; elaborar projetos de aplicativos para plataformas móveis; pesquisar sobre a influência das novas tecnologias nas produções artísticas e culturais; pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico; selecionar linguagens de programação e ambientes de desenvolvimento de acordo com as especificidades do projeto).	Verificar a relevância da língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para os alunos do 2.º ano.
21	Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 3.º ano. (desenvolver sistemas embarcados; implementar rotinas de segurança da informação; testar softwares para melhoria da qualidade de sistemas; planejar e desenvolver projetos de sistemas computacionais; documentar, construir e manter sistemas de informação para WEB; utilizar protocolos de redes e internet para comunicação de dados; elaborar registros e planilhas de acompanhamento e controle de atividades; documentar, construir e manter sistemas de informação para plataformas móveis; utilizar critérios e aplicar procedimentos na análise e problematização dos processos produtivos e tecnológicos).	Verificar a relevância da língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para os alunos do 3.º ano.

(Continua na página 69)

22	Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a leitura em língua inglesa é utilizada. (manusear ações dos menus; utilizar barras de ferramentas; utilizar palavras-chave ou reservadas; empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações; fazer uso de textos técnicos; fazer uso de textos de assuntos gerais, fora da área técnica; utilizar diagramas; trocar informações técnicas; dar orientações sobre problema técnico; elaborar relatórios; outro)	Identificar as atividades usuais demandadas para a área profissional nas quais a leitura em língua inglesa é utilizada.
23	Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a escrita em língua inglesa é utilizada. (manusear ações dos menus; utilizar barras de ferramentas; utilizar palavras-chave ou reservadas; empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações; sequenciar instruções; descrever processos; trocar informações técnicas; descrever sistemas; relatar problema técnico; dar orientações sobre problema técnico; descrever como um sistema opera; elaborar relatórios; efetuar apresentações; outro)	Identificar as atividades usuais demandadas para a área profissional nas quais a escrita em língua inglesa é utilizada.
24	Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a compreensão oral em língua inglesa é utilizada. (manusear ações dos menus; utilizar barras de ferramentas; utilizar palavras-chave ou reservadas; empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações; compreender processos; utilizar diagramas; trocar informações técnicas; relatar problema técnico; dar orientações sobre problema técnico; descrever como um sistema opera; efetuar apresentações; outro)	Identificar as atividades usuais demandadas para a área profissional nas quais a compreensão oral em língua inglesa é utilizada.
25	Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a fala em língua inglesa é utilizada. (sequenciar instruções; descrever processos; utilizar diagramas; trocar informações técnicas; descrever sistemas; relatar problema técnico; dar orientações sobre problema técnico; descrever como um sistema opera; efetuar apresentações; outro)	Identificar as atividades usuais demandadas para a área profissional nas quais a fala em língua inglesa é utilizada.
26	Para o ingresso no mercado de trabalho, serão exigidas do aluno egresso do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio habilidades comunicativas em língua inglesa para atividades da área de tecnologia ou gêneros não contemplados neste questionário? Quais?	Verificar a ocorrência de outras situações-alvo não contempladas no questionário.

Fonte: Elaborado pela autora

As perguntas de número 1 a 3 eram referentes ao nome, telefone dos respondentes e data em que o questionário foi respondido, por isso não constam no Quadro 8. As questões de número 4 a 7 objetivavam traçar o perfil do grupo de participantes. Quando perguntamos o tempo de trabalho e a formação acadêmica dos respondentes, objetivamos investigar se eles representariam uma boa fonte de dados. Segundo Long (2005), “informantes experientes em exercício frequentemente constituem fontes excelentes sobre o conteúdo de suas funções”³³ (l.355). Ao investigarmos a autoavaliação com relação ao conhecimento de Inglês, buscamos identificar o nível de conhecimento nesse idioma - que poderia ser exigido dos alunos para o desempenho das atividades profissionais nos componentes curriculares técnicos lecionados por esses docentes. Ressaltamos que anexamos um resumo sobre as competências de um usuário de Inglês para cada nível do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas à questão, a fim de fornecer subsídio à autoavaliação dos respondentes.

³³ No original, “[...] experienced ‘in-service’ informants often make excellent sources on the *content* of their job, [...]” (LONG, 2005, L.355 – tradução nossa).

Elaboramos as questões de número 8 a 11 à luz dos questionamentos sobre “Como o aprendiz usará o idioma?” (HUTCHINSON e WATERS, 1987; NATION e MACALISTER, 2010) e “Sob quais condições o idioma será usado?” (NATION e MACALISTER, 2010), com destaque das habilidades comunicativas necessárias para o desempenho das atividades profissionais desenvolvidas nos componentes curriculares lecionados pelos docentes.

A questão 12 visava à obtenção de informações sobre os meios de comunicação utilizados na área pesquisada. Já a de número 13 objetivava o levantamento de dados sobre com quais usuários os aprendizes - futuros profissionais da área técnica - utilizam e/ou utilizarão o idioma. Baseamos a elaboração dessas questões no questionamento “O aprendiz usará o idioma com quem?” (HUTCHINSON e WATERS, 1987; NATION e MACALISTER, 2010) em seu ambiente de trabalho.

Utilizamos os questionamentos: “O curso será usado para quê?”; “O aprendiz participará de quais atividades comunicativas?” e “O idioma será usado para fazer o quê?” (NATION e MACALISTER, 2010) como embasamento para a elaboração das questões de número 14, 15, 16 e 17. O objetivo destas era identificar os gêneros escritos e orais utilizados no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas durante a formação profissionalizante. Na questão 18, intencionamos complementar as informações referentes aos gêneros por meio do levantamento da frequência em que ocorre a utilização desses gêneros.

No Plano de Curso, encontramos uma lista de atribuições destinadas aos componentes da área técnica. Entendemos que aquelas estão relacionadas ao que é esperado que os aprendizes sejam capazes de fazer ao fim do curso técnico. Assim, utilizamos essa lista e, com base nos questionamentos “O curso será usado para quê?” (NATION e MACALISTER, 2010) e “O que os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um curso de IFE?” (BROWN, 2016), elaboramos as questões de número 19, 20 e 21. Na composição de cada uma delas, apresentamos aos respondentes a lista de atribuições técnicas para cada ano do curso técnico. Apesar de o curso ser novo na unidade de ensino analisada, os professores participantes deste trabalho já lecionavam esse curso em outras unidades, portanto eram capazes de fornecer dados referentes às atribuições do 2.º e 3.º anos do curso em análise.

Em alguns materiais didáticos, entre eles, o livro *Oxford English for Information Technology* (GLEDINNING e MCEWAN, 2006), encontramos alguns gêneros e atividades cujos autores classificavam como usuais por parte dos

profissionais da área de tecnologia. Por conseguinte, e com base na pergunta “O que os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um curso de IFE?” (BROWN, 2016), fizemos as questões de número 22 a 25. Nestas, apresentamos o conjunto de atribuições encontradas nesses materiais didáticos e pedimos que os respondentes apontassem quais habilidades comunicativas em língua inglesa eram utilizadas no desenvolvimento dessas atribuições.

Por fim, a questão 26 buscava complementar os dados levantados no questionário desse grupo de respondentes. Por meio dela, oportunizamos que os respondentes escrevessem sobre alguma necessidade de uso do idioma - que, porventura, não havia sido contemplada - para a formação do egresso.

Com o intuito de levantarmos dados que pudessem também responder à pergunta de pesquisa “quais são as situações-alvo para uso do idioma no ambiente profissional do ponto de vista dos profissionais do mercado de trabalho local”, elaboramos o questionário destinado ao grupo de profissionais. Utilizamos o mesmo embasamento teórico aplicado na elaboração das perguntas desenvolvidas para o grupo de docentes e desenvolvemos 28³⁴ questões apresentadas ao grupo de profissionais do mercado de trabalho. As perguntas de número 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 do questionário destinado a esse grupo também foram feitas aos docentes. Assim, no Quadro 9 a seguir, expomos as questões que eram diferentes para o grupo de profissionais do mercado de trabalho, acompanhadas de seus objetivos específicos:

³⁴ 6 abertas e 22 fechadas, aplicado ao grupo de profissionais também na plataforma *GoogleDocs*. Disponível no endereço https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbGicD2yh2WRGjW-rGvg808zb_hvvDXxCsqEoSb7XRFGd5tw/viewform?usp=pp_url

Quadro 9 – Questões do questionário aplicado aos profissionais do mercado de trabalho local

Nº	Questão	Objetivo
4	Há quanto tempo trabalha na empresa?	Traçar o perfil dos respondentes
5	Qual sua função?	
6	Você possui conhecimento em língua inglesa? (sim/não)	
7	Quais habilidades comunicativas em língua inglesa foram exigidas de você pela empresa no processo de contratação? (não foi exigida; nível básico; nível intermediário; nível avançado) para (leitura; escrita; fala; compreensão oral)	Verificar quais habilidades comunicativas são exigidas do egresso no ato de contratação por uma empresa.
9	Você tem tido necessidade da língua inglesa no ambiente de trabalho? (sim/não)	Verificar a necessidade de uso do idioma no ambiente de trabalho.
23	As oportunidades de promoção na sua área de atuação dependem de novas habilidades comunicativas em língua inglesa? Se sim, quais? Se não, por quê?	Verificar a ocorrência de outras situações-alvo não contempladas no questionário.
24	Para a atuação no mercado de trabalho de sua área, serão exigidas do aluno egresso do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio habilidades comunicativas em língua inglesa para atividades da área de tecnologia ou gêneros textuais não contemplados neste questionário? Quais?	
25	A empresa fornece algum tipo de curso de inglês? (Sim/não)	Verificar a existência de cursos de inglês específicos para a área profissional.
26	Descreva o tipo de curso e para qual finalidade.	Investigar o tipo de curso ofertado pela empresa, caso a resposta à questão anterior ser “sim”
27	Você gostaria de frequentar um curso de inglês? (sim/não)	Verificar a existência do desejo de frequentar um curso de inglês.
28	Descreva o tipo de curso e para qual finalidade.	Identificar se o desejo de frequentar o curso está relacionado com atividades do ambiente profissional.

Fonte: Elaborado pela autora

As perguntas de número 1 a 3 eram referentes ao nome, telefone dos respondentes e data em que o questionário foi respondido, por isso não constam no Quadro 9. As questões de número 4, 5 e 6 objetivavam traçar o perfil dos profissionais do mercado de trabalho. Da mesma forma que procuramos por informações sobre o perfil dos docentes da área técnica, buscamos identificar o tempo de experiência dos profissionais atuantes nas empresas de Desenvolvimento de Sistemas, além da função exercida na área. Na questão de número 6, perguntamos a estes se possuíam conhecimento de Inglês, com o intuito de verificar se há a possibilidade de atuar na área sem o conhecimento do idioma.

Elaboramos a questão 7 com base no questionamento “O que os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um curso de IFE ao final de sua preparação?” (BROWN, 2016). A partir deste, buscamos descobrir quais habilidades comunicativas poderiam ser exigidas do egresso no ato de sua contratação para atividades da área de Desenvolvimento de Sistemas.

Por meio da questão 9 averiguamos se havia algum profissional que, mesmo tendo conhecimento de Inglês, não o utiliza para suas atribuições. À luz do questionamento “Onde o idioma será usado?” (HUTCHINSON e WATERS, 1987), as

informações coletadas nos ajudaram a responder se os aprendizes utilizarão o idioma no local de trabalho ou não.

Procuramos, também, situações-alvo para emprego do idioma que não foram contempladas no questionário dos profissionais do mercado de trabalho. Dessa forma, elaboramos as questões de número 23 e 24. Na questão 23, intencionamos verificar a existência de promoções de função ou de cargo dependentes do conhecimento de novas habilidades comunicativas em Inglês. Já, na 24, a demanda de outras situações para uso do idioma - não contempladas no formulário -, mas que pudessem ser exigidas dos egressos do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio para que sejam inseridos no mercado de trabalho.

As questões de número 25 a 28 encerravam o formulário dos profissionais do mercado de trabalho. Objetivavam analisar a existência de cursos de Inglês ofertados pelas empresas, o desejo dos respondentes em participar deles e com quais finalidades. O intuito era, com as respostas, verificar a necessidade de cursos de IFP para uma possível continuação desta pesquisa.

Em relação às perguntas que eram semelhantes nos questionários destinados aos dois grupos de respondentes, estas foram elaboradas para que pudéssemos triangular as informações obtidas e investigar pontos convergentes e divergentes em relação à necessidade de uso de IFP.

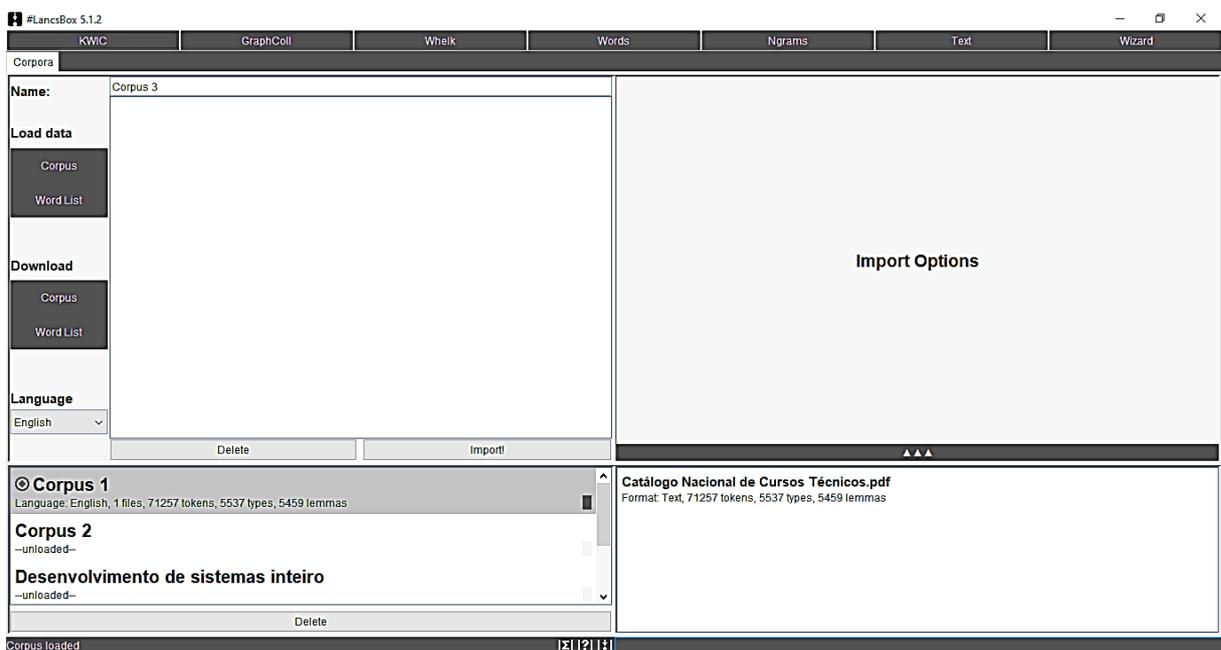
3.4 Procedimentos de análise de dados

Em virtude de a coleta de dados deste trabalho envolver informações oriundas da pesquisa documental e da aplicação de questionários, utilizamos a análise de conteúdo (HUCKIN, 2004) e a triangulação de dados (LONG, 2005) como procedimentos de análise. Para explicitá-los, dividimos esta seção em duas. Na subseção 3.4.1, explanamos sobre os procedimentos aplicados à análise de conteúdo dos documentos oficiais. Na 3.4.2, discorremos sobre os procedimentos que envolveram a triangulação dos dados coletados nos questionários e entre estes e a análise dos documentos.

3.4.1 A análise dos documentos oficiais

A análise dos documentos oficiais envolveu a abordagem quantitativa (a contagem da frequência de palavras) e a abordagem qualitativa (a interpretação textual vinculada às ocorrências dessas palavras). Para esses casos, Huckin (2004), Brown (2016), entre outros, sugerem o uso de ferramentas computadorizadas ou *softwares*. optamos pelo uso da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*, disponível para *download* gratuito por meio do endereço eletrônico <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/download.php>, que permitiu que os documentos oficiais - salvos em formato *.doc*, *.docx* e *pdf*. - fossem carregados, nomeados como *Corpus* e armazenados em uma aba do *software* chamada *Corpora*, conforme Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Tela inicial da ferramenta *LancsBox 5.1.2*



Fonte: Captura de tela

Na Figura 1, exemplificamos o armazenamento do *Corpus 1* - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.pdf -, carregado para a plataforma. O *Corpus 2* refere-se ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, atualizado em 26 de dezembro de 2020. Nomeamos o *Corpus 3* como Desenvolvimento de sistemas inteiro em referência ao Plano de curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do CPS completo, porque também o dividimos em outros dois arquivos: o *Corpus 4* -

orientações pedagógicas; e o *Corpus 5*, apenas referente à parte textual dedicada ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional. Essas divisões no Plano de Curso possibilitaram uma análise comparativa das informações que encontrávamos em cada parte do documento fragmentado com o completo.

A partir deste carregamento de arquivos, a ferramenta disponibilizou cinco módulos para serem usados como recursos de análise dos arquivos armazenados:

- (1) *KWIC (Keyword in Context)*. Neste módulo, o termo pesquisado é contado por frequência de utilização em um texto do *corpus* de análise e apresentado na forma de exemplos de uso encontrados nesse texto. O termo aparece centralizado entre várias palavras do contexto de utilização, sendo algumas à direita e outras à esquerda;
- (2) *Whelk*. Neste módulo, o *software* fornece informações sobre como um termo pesquisado é distribuído nos arquivos do *corpus* de análise;
- (3) *GraphColl*. Neste, o *software* identifica colocações (co-ocorrências sistemáticas de palavras identificadas estaticamente no texto) e a elabora uma rede dessas colocações rapidamente;
- (4) *Words*. Neste, o *software* permite uma análise detalhada de frequências de palavras, das variações destas e as categorias gramaticais. Por meio das listas de vocábulos gerados neste módulo, o pesquisador pode elaborar um rol de palavras-chave do *corpus* de análise;
- (5) *Text*. Neste módulo, a ferramenta permite o acesso à parte textual em que um termo pesquisado aparece no *corpus* de análise.

A fim de que o *software* atendesse ao objetivo deste trabalho, optamos pela utilização dos módulos *KWIC*, *Words* e *Text*. Cada um foi utilizado no intuito de levantarmos o que havia em cada texto dos cinco arquivos - *Corpus* da análise. Por meio desses módulos, desenvolvemos a pesquisa documental, seguindo os passos propostos por Huckin (2004) para a análise de conteúdo: a) elaboração de uma pergunta a ser pesquisada; b) definição dos constructos apropriados; c) seleção do *Corpus* de estudo; d) determinação das unidades de análise; d) reunião dos dados coletados e; e) interpretação das descobertas. Dessa forma, para realizarmos a análise dos documentos oficiais:

- (i) elaboramos a pergunta “O que propõem os documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de Inglês?” Por meio da ferramenta *Words*, elencamos a lista de

principais palavras, a fim de investigarmos quais eram os principais temas desses documentos;

(ii) definimos que o constructo era a busca por informações sobre as habilidades comunicativas e os gêneros para o ensino-aprendizagem de IFP;

(iii) a partir do constructo, escolhemos as unidades de análise: *leitura, escrita, fala e compreensão oral* - por serem unidades relacionadas às habilidades comunicativas -; *gênero, contexto, comunicação e linguagem* - por serem unidades relacionadas aos gêneros. Por meio do módulo KWIC, identificamos a frequência de utilização dessas palavras e averiguamos em quais partes textuais essas unidades de análise apareciam no *corpus*;

(iv) o agrupamento dos dados coletados. O módulo *Text* da ferramenta *#LancsBox 5.1.2* viabilizou a investigação das unidades de análise no texto em que apareciam e possibilitou que as sentenças encontradas fossem analisadas.

Todas as ocorrências encontradas e analisadas subsidiaram a triangulação entre os documentos analisados - CNCT e Plano de Curso - e os questionários aplicados aos grupos de respondentes, assunto que tratamos a seguir.

3.4.2 A triangulação dos dados

A triangulação de dados, como já mencionado no capítulo *Fundamentação Teórica* deste trabalho, é um procedimento longo, usado por pesquisadores para ajudar a validar os dados de pesquisa e, conseqüentemente, aumentar a confiabilidade da interpretação desses dados. A partir desse princípio, proposto por Long (2005), inicialmente, triangulamos os dados coletados nos questionários aplicados junto às duas fontes - docentes dos componentes curriculares técnicos e profissionais do mercado de trabalho, para posteriormente triangularmos esses resultados com os documentos oficiais.

A maioria das questões de ambos os questionários continham alternativas de múltipla escolha para os respondentes. Dessa forma, realizamos a contagem das alternativas selecionadas em ambos os questionários e, quando possível, calculamos os percentuais e médias ponderadas referentes a essas escolhas, conforme propõe Brown (2016) para análise de questões fechadas. Segundo o autor, essas formas de análise são fáceis de calcular, interpretar, apresentar e de explicar para qualquer público.

Após os cálculos das respostas assinaladas por cada grupo de respondentes, triangulamos os resultados obtidos naquelas que se referiam:

(i) ao tempo de serviço - pergunta de número 4 de ambos os questionários -, com o objetivo de verificar se havia algum grupo menos experiente em relação ao outro, o que poderia interferir na forma de analisarmos os dados;

(ii) à autoavaliação dos participantes sobre as habilidades comunicativas - questão de número 7 no questionário dos docentes e 8 no dos profissionais do mercado de trabalho-, a fim de identificarmos possíveis diferenças no nível de conhecimento de Inglês a ser exigido dos aprendizes, dependendo dos dois contextos de uso do idioma - em formação profissional ou em atuação no mercado de trabalho;

(iii) ao grau de necessidade das habilidades comunicativas - questões de 8 a 11 do formulário dos docentes e de 10 a 13 do destinado aos profissionais do mercado de trabalho. Confrontando-se os dados oriundos dessas questões, investigamos se alguma habilidade comunicativa utilizada pelos aprendizes - ainda em formação - não seria necessária no ambiente de trabalho local quando egressos;

(iv) aos meios de comunicação e aos usuários com quem os respondentes interagem - questões de número 12 e 13 do formulário dos docentes e as de 14 e 15 do questionário dos profissionais do mercado de trabalho. Triangulando esses dados, almejamos investigar a existência: a) de diferentes meios de comunicação utilizados pelos respondentes e b) de um variado grupo de usuários do idioma com quem os egressos poderão interagir;

(v) aos gêneros escritos e orais - questões de 14 a 18 do questionário dos docentes e as de 16 a 20 do formulário destinado aos profissionais do mercado de trabalho. O intuito era verificar se existem gêneros que são utilizados durante a formação profissionalizante para o desempenho de atividades profissionais, mas não no ambiente de trabalho, ou, ainda, a existência de gêneros não utilizados na formação profissionalizante, porém essenciais no ambiente de trabalho, além daqueles que são compartilhados por ambos os grupos.

(vi) ao uso de Inglês para a execução das atribuições profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas - questões de 22 a 25 do questionário dos docentes e as de 21 e 22 do formulário dos profissionais do mercado de trabalho. Buscamos averiguar possíveis divergências quanto à necessidade de uso do idioma entre os docentes e os profissionais do mercado de trabalho.

A segunda forma de triangulação ocorreu quando confrontamos as informações obtidas nas respostas dos grupos de respondentes com os dados interpretados na análise de conteúdo (HUCKIN, 2004) dos documentos oficiais. Ao compararmos as informações obtidas na análise dos documentos oficiais com as respostas dos grupos de interesse, buscamos investigar quais situações-alvo, apontadas por eles são contempladas nesses documentos e quais precisariam ser inseridas, caso a instituição elaborasse um curso de IFP que visasse atender às necessidades de uso do idioma na formação do egresso do curso técnico para aquela localidade.

Tendo em vista as explicitações envolvidas neste capítulo *Metodologia de Pesquisa*, a seguir os dados coletados são apresentados, discutidos e analisados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido em três partes. Na seção 4.1, discutimos a proposta dos documentos oficiais norteadores do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Na 4.2, apresentamos e analisamos as situações-alvo elencadas tanto pelos professores dos componentes curriculares técnicos do curso em análise quanto pelos profissionais do mercado de trabalho local. Por fim, na 4.3, apresentamos e discutimos a triangulação dos dados resultantes da análise dos documentos oficiais e dos questionários respondidos pelos docentes e profissionais.

4.1 O que propõem os documentos oficiais

Esta seção está dividida em duas subseções: na 4.1.1, discorreremos sobre as informações extraídas do CNCT e na 4.1.2, analisamos os dados relativos à proposta de ensino-aprendizagem de Inglês, encontrados no Plano de curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza.

4.1.1 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Na primeira leitura dos dois CNCTs, não encontramos qualquer referência quanto ao documento apresentar as instruções sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, com o intuito de investigarmos quais temas são abordados nesses documentos, por meio do módulo *Words* da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*, elencamos as principais ocorrências de termos em ambos os documentos - o vigente até o final de 2020 e a versão atualizada em dezembro de 2020 -, as quais apresentamos no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Principais ocorrências de palavras do CNCT³⁵

	Palavras			Palavras	
	Palavras	ocorrências		Palavras	ocorrências
CNCT vigente em 2019/2020	cursos	1.050	CNCT atualizado em dezembro de 2020	curso	3.276
	técnica	973		técnico	2.944
	especialização	914		técnica	1.221
	profissional	771		cursos	1.186
	laboratório	735		carga	1.174
	técnico	711		horária	1.164
	itinerário	683		especialização	1.071
	formativo	683		ensino	1.071
	curso	638		ingresso	977
	bacharelado	571		bacharelado	883
	tecnologia	566		profissional	849
	superior	540		tecnologia	790
	produção	407		laboratório	779
	manutenção	396		superior	768
	engenharia	295		estudante	765
	equipamentos	284		horas	687
	informática	271		produção	667
infraestrutura	259	técnicos	667		

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do módulo KWIC da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*, buscamos localizar a relação das ocorrências apresentadas no Quadro 10 com o ensino e a aprendizagem de Inglês ou com as unidades de análise. Mesmo quando investigamos a palavra “ensino” - 8.^a ocorrência localizada no CNCT atualizado em dezembro de 2020 -, não localizamos qualquer relação desta com o objetivo deste trabalho. Encontramos, por exemplo, o uso da palavra “ensino” para conduzir à informação sobre a necessidade de conclusão do Ensino Fundamental para ingresso ao Técnico³⁶.

De acordo com as ocorrências encontradas no CNCT vigente em 2019/2020, verificamos que as palavras (a) especialização, (b) bacharelado e (c) superior guiam o leitor para a busca de informações sobre a continuidade dos estudos de aprendizes que fazem cursos técnicos; já (a) produção e (b) manutenção levam a informações

³⁵ O documento analisado inicialmente possui 71.257 tokens, ou seja, 71.257 palavras. Já o documento atualizado em dezembro de 2020 (incluído recentemente neste trabalho) possui 162.118 tokens, ou seja, 162.118 palavras. O critério de seleção das palavras que compõem o Quadro 10 tem como base a palavra de maior ocorrência. Excluímos da análise as palavras cuja ocorrência representava menos de 20% daquela de maior ocorrência. Vale destacar que o intuito de trazer as informações sobre a atualização do documento é esclarecer que há uma probabilidade de o plano de curso do CPS passar por atualizações nos próximos anos, e que os dados analisados nesta pesquisa possam contribuir com essa atualização.

³⁶ Para visualizar os exemplos de ocorrências, vide Anexo B - Exemplos de ocorrências com a palavra *ensino* encontradas no CNCT atualizado, p.157.

sobre possíveis ações a serem desempenhadas em relação às formações profissionalizantes tratadas no documento; (a) cursos, (b) profissional, (c) técnico, (d) itinerário, (e) formativo, (f) curso, (g) tecnologia, (h) engenharia e (i) informática são ocorrências que conduzem à busca de informações sobre a formação de áreas específicas, tais como Engenharia e Informática. Essas duas áreas constituem o maior conjunto de informações do CNCT, uma vez que outras áreas não apareceram na lista de principais ocorrências. Em suma, confirmamos que nenhuma ocorrência com a palavra “ensino” se volta a qualquer instrução sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Já na versão atualizada em dezembro de 2020 do CNCT, dados relacionados à carga horária dos cursos estão mais evidentes, uma vez que as ocorrências (a) carga e (b) horária aparecem entre as principais palavras dessa versão, não constando na lista referente ao documento anterior. Ademais, as ocorrências (a) ensino, (b) ingresso, (c) estudante, (d) horas e (e) técnicos - também presentes na versão atualizada - levam-nos a evidenciar que houve um aumento de informações relacionadas ao ingresso de estudantes nos cursos técnicos, já que, de acordo com a página oficial do MEC, as principais alterações envolvem atualizações sobre os perfis profissionais; a apresentação de pré-requisitos para ingresso nos cursos; a alteração da denominação de 10 deles; a carga horária de outros 19; a inclusão de 13 novos cursos; a mudança do eixo tecnológico de outros 3; e a ampliação de informações relacionadas à Classificação Brasileira de Ocupações³⁷, justificando o aumento do uso das palavras que constam na lista de ocorrências. Apesar de todas as alterações, os dados do Quadro 10 revelam que as informações sobre o ensino-aprendizagem de idiomas para a formação profissionalizante não são destacadas no CNCT, mesmo com o surgimento de novos cursos, por conseguinte, novas possibilidades de interação profissional em um mundo globalizado.

Em relação ao curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, vinculado à área de Informática, nas duas versões encontramos um conjunto de informações que confirma a ausência de dados sobre o ensino-aprendizagem de Inglês. Em ambas, observamos apenas indicações relacionadas ao perfil profissional, à carga horária, à infraestrutura necessária para o desenvolvimento desse curso, aos campos de atuação, às titulações profissionais e às possibilidades de continuação dos estudos.

³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-cnct-e-homologado-pelo-mec> Acesso em 26 dez de 2020.

No documento vigente em 2019/2020 (BRASIL, 2016, p.99), é declarado que o egresso, em seu perfil profissional, seja capaz de:

- (i) desenvolver sistemas computacionais, utilizando ambiente de desenvolvimento;
- (ii) modelar, implementar e manter banco de dados;
- (iii) utilizar linguagem de programação específica;
- (iv) realizar testes de programas de computador;
- (v) manter registros para análise e refinamento de resultados;
- (vi) elaborar documentação do sistema;
- (vii) aplicar princípios e definição de análise de dados;
- (viii) executar manutenção de programas de computador.

Na versão atualizada em dezembro de 2020, o perfil profissional foi alterado, contendo agora 10 itens que compõem as atividades profissionais - apresentados no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Atribuições profissionais de um técnico em Desenvolvimento de Sistemas conforme CNCT atualizado

Atribuições profissionais	
1	Desenvolver sistemas computacionais utilizando ambiente de desenvolvimento.
2	Dimensionar requisitos e funcionalidades do sistema.
3	Realizar testes funcionais de programas de computador e aplicativos.
4	Manter registros para análise e refinamento de resultados.
5	Executar manutenção de programas de computador e suporte técnico.
6	Realizar modelagem de aplicações computacionais.
7	Codificar aplicações e rotinas utilizando linguagens de programação específicas.
8	Executar alterações e manutenções em aplicações e rotinas de acordo com as definições estabelecidas.
9	Prestar apoio técnico na elaboração de documentação de sistemas.
10	Realizar prospecções, testes e avaliações de ferramentas e produtos de desenvolvimento de sistemas

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 11, identificamos que houve a inserção das competências: (a) dimensionar requisitos e funcionalidades do sistema; (b) realizar modelagem de aplicações computacionais e (c) realizar prospecções, testes e avaliações de ferramentas e produtos de desenvolvimento de sistemas. Além disso, há uma maior especificação em itens como: (iv) realizar testes de programas de computador - atividade listada no CNCT 2019/2020 -, agora alterado para “realizar testes *funcionais* de programas de computador e *aplicativos*” - no CNCT atualizado em dezembro de 2020. Na nova redação, os testes ganharam a especificação de “funcionais” e devem ser realizados em “aplicativos” também. Apesar de essas

alterações serem notórias e apresentarem maior detalhamento das atividades a serem desempenhadas pelos egressos, não ocorreu a inserção de informações relacionadas à necessidade de uso da Língua Inglesa para a execução de tais atribuições.

Uma vez que essa necessidade não foi identificada, utilizamos o módulo KWIC da ferramenta #LancsBox 5.1.2 para investigarmos a existência de alguma unidade de análise. Encontramos duas ocorrências para a unidade “leitura” e nenhuma ocorrência para as demais unidades (escrita, compreensão oral, fala, gênero, contexto, linguagem e comunicação). Por meio do módulo *Text* da mesma ferramenta, identificamos as partes textuais em que aparecem ambas as ocorrências encontradas, apresentadas no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Ocorrências da unidade de análise *leitura* encontradas no CNCT

	Versão do CNCT	Texto da ocorrência
1	Vigente em 2019/2020	O eixo tecnológico de INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ³⁸ compreende tecnologias relacionadas a infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações [...] A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados à: leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional.
2	Atualizada em 2020	[...] Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, ciência, tecnologia e inovação, investigação tecnológica, empreendedorismo, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as ocorrências apresentadas no Quadro 12, a habilidade comunicativa de leitura é prevista como necessária para o desempenho das atividades profissionais, acompanhada da habilidade comunicativa de escrita - evidenciada pelo trecho “produção de textos técnicos”. Dessa forma, os dados revelam que a organização curricular do curso técnico precisa contemplar conhecimentos que estejam relacionados à leitura e à produção de textos técnicos voltados à área temática, além de outros conhecimentos necessários para a formação profissional. No entanto, os dados encontrados não evidenciam se os textos que necessitam ser lidos

³⁸ Eixo do qual o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas faz parte (CNCT, 2016, p.97-99; CNCT, 2020, p.215-219).

ou escritos pelos profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas são em língua materna ou em língua estrangeira.

Em suma, os dados coletados no CNCT vigente em 2019/2020 e no documento atualizado em 2020 não revelam a necessidade da Língua Inglesa para a formação técnica em Desenvolvimento de Sistemas. Devido à ausência de informações sobre a necessidade de uso do idioma e à compreensão de que essas são essenciais para a elaboração de um curso de Inglês, investigamos o Plano de Curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, que abordaremos na próxima subseção.

4.1.2 O Plano de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza

A partir da existência da disciplina Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional - na matriz curricular do curso analisado, constatamos que, apesar de o CNCT não evidenciar a necessidade do idioma para a atuação do profissional em Desenvolvimento de Sistemas, o CPS inseriu a Língua Inglesa e outros componentes curriculares em seu Plano de Curso³⁹. Por meio do módulo *Words* da ferramenta *#Lancsbox 5.1.2*, visualizamos as principais ocorrências de palavras no documento como um todo - arquivo 1; na parte textual destinada às orientações pedagógicas - arquivo 2; e no texto referente ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional - arquivo 3, conforme Quadro 13 a seguir:

³⁹ O mesmo plano de curso é utilizado em todas as escolas técnicas que oferecem o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

Quadro 13 – Principais ocorrências de palavras do Plano de Curso⁴⁰

	Arquivo 1 Plano de Curso inteiro (56.002 palavras)		Arquivo 2 Orientações pedagógicas (10.278 palavras)		Arquivo 3 Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional (1.661 palavras)	
	palavra	n.º de ocorrências	palavra	n.º de ocorrências	palavra	n.º de ocorrências
1	tecnologia	944	profissional	76	língua	12
2	sistemas	687	língua	54	profissional	11
3	desenvolvimento	591	desenvolvimento	51	comunicação	9
4	informação	331	sistemas	49	leitura	8
5	informática	324	técnicos	43	texto	8
6	dados	323	competências	42	terminologia	7
7	profissional	231	trabalho	38	linguagem	7
8	competências	195	comunicação	33	contexto	6

Fonte: Elaborado pela autora

A identificação dessas palavras nos ajudou a constatar que o foco do CPS é a formação técnica profissionalizante de seus alunos, visando à inserção destes ao mundo do trabalho, conforme propõe o PNE 2014-2024, discutido na seção 2.3.1.1 deste estudo. Quando analisamos o Quadro 13, observamos que a palavra “profissional” foi identificada, visualizada e inserida na lista de palavras dos três arquivos armazenados na aba Corpora da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*. O termo aparece como a segunda principal frequência (11) na parte textual sobre o ensino-aprendizagem de Inglês; como a mais utilizada (76 ocorrências) no texto que versa sobre as orientações pedagógicas; e sétima principal ocorrência (231) no documento como um todo, evidenciando o foco na formação profissional de seus alunos.

A parte do documento que trata sobre as orientações pedagógicas para as disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias - composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte (SÃO PAULO, 2018, p.481) - mostrou-nos que a questão profissionalizante permeia o desenvolvimento de todos os componentes dessa área. As ocorrências: língua (54), desenvolvimento (51), sistemas (49), técnicos (43), competências (42), trabalho (38) e comunicação (33) evidenciaram que tais componentes curriculares possuem diretrizes em seus programas que visam à formação de técnicos em Desenvolvimento

⁴⁰ A palavra *contexto* – 8.ª da coluna do arquivo 3 – limitou o recorte das palavras que compõem o Quadro 13. Depois dela, as próximas palavras apareciam com um intervalo considerado grande entre o número de ocorrências. Como paramos na 8.ª palavra do arquivo 3, decidimos manter 8 palavras para os demais arquivos. Ressaltamos que o módulo elabora uma lista de palavras com todas as classes gramaticais presentes no documento analisado, por exemplo, preposição, artigo etc. - estas foram desconsideradas na listagem das ocorrências apresentadas.

de Sistemas - profissionais que utilizarão a comunicação e as competências da área de formação no ambiente de trabalho.

No arquivo cujo conteúdo era direcionado ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação, a lista de ocorrências de palavras também evidenciou a existência de um foco direcionado ao ensino-aprendizagem do idioma para o ambiente profissional. Além disso, palavras como “leitura”, “texto” e “terminologia” revelam que os egressos serão preparados para utilizar textos que contenham, entre muitos empregos linguísticos, terminologias da área de atuação.

A partir da constatação de que algumas unidades de análise - leitura, contexto, comunicação e linguagem - foram identificadas no documento analisado pelo módulo *Words* da ferramenta *LanCSBox 5.1.2*, passamos a investigar - utilizando os módulos KWIC e *Text* da mesma ferramenta - estas e as demais unidades de análise, sobre as quais discorreremos nas próximas subseções.

4.1.2.1 As unidades de análise “comunicação” e “linguagem”

Uma vez que evidenciamos o foco do curso na formação profissional, procuramos analisar como o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional foi estruturado a fim de preparar egressos capazes de atuarem em um ambiente de trabalho. Iniciamos a análise examinando o conteúdo textual envolvendo as unidades de análise *comunicação* e *linguagem*. Por meio do módulo KWIC da ferramenta *LanCSBox 5.1.2*, elencamos 9 ocorrências para a unidade de análise “comunicação”⁴¹.

Observamos que as 9 ocorrências identificadas pelo *software* aconteceram em trechos cujos conteúdos textuais se repetiam, podendo ser organizados em três grupos com fragmentos semelhantes. Assim, por meio do módulo *Text*, visualizamos as partes textuais dos três grupos de ocorrências e notamos que eram informações que compunham o cabeçalho do programa de Inglês de cada uma das três séries do curso, e, por isso, se repetiam. Nesse cabeçalho, o leitor encontra o nome do componente curricular, a atribuição formativa desse componente e os valores que o CPS estabelece para a formação profissionalizante da qual o componente curricular faz parte, conforme Quadro 14 a seguir:

⁴¹ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo C - Ocorrências da unidade de análise *comunicação* no programa de Língua Inglesa, p.158.

Quadro 14 – A unidade de análise *comunicação* no programa de Língua Inglesa

Parte do cabeçalho	Texto das ocorrências	Nº de ocorrências
Nome do componente curricular	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e <i>Comunicação</i> Profissional	3
Atribuição do componente curricular	Representação e <i>comunicação</i> : comunicar-se em língua estrangeira – inglês, utilizando o vocabulário e a terminologia técnico-científica da área.	3
Valores	Estimular a <i>comunicação</i> nas relações interpessoais; Respeitar as manifestações culturais de outros povos.	3

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das informações coletadas e apresentadas no Quadro 14, evidenciamos que o CPS espera que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional prepare os egressos para uma interação interpessoal, aplicando o conhecimento de terminologias e vocabulário específicos da área, o que aponta a necessidade de os professores de Inglês utilizarem textos do contexto profissional.

Ao retomarmos Hymes (1972), salientamos que no processo comunicativo é primordial - além do conhecimento sobre o conjunto de regras gramaticais - saber quando falar, com quem, quando, onde e de qual forma. Além da sintaxe, outros elementos voltados à linguagem assumem um papel relevante na comunicação. Pensando nisso e em como o documento aborda o ensino-aprendizagem de Inglês, levando em consideração a concepção de linguagem, buscamos pela unidade de análise *linguagem*. Por meio do módulo KWIC, identificamos 7 ocorrências⁴². Ao utilizarmos o módulo *Text*, novamente notamos alguns trechos repetidos, os quais encontramos nos programas de Inglês das três séries, conforme Quadro 15 a seguir:

⁴² Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo D - Ocorrências da unidade de análise *linguagem* no programa de Língua Inglesa, p.159.

Quadro 15 – A unidade de análise *linguagem* no programa de Língua Inglesa

Nº de ocorrências	Texto das ocorrências	Seção do programa	Série do programa
1	Analisar os recursos expressivos e a organização discursiva da <i>linguagem</i> verbal escrita.	Competências e habilidades	1. ^a série
3	Identificação da <i>linguagem</i> falada para o exercício <i>speaking</i> .	Compreensão auditiva ⁴³ e fala	1. ^a , 2. ^a e 3. ^a séries
3	Observação de conceitos gramaticais necessários para a organização da <i>linguagem</i> formal e informal		

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas informações do Quadro 15, notamos que a primeira ocorrência está relacionada às competências e habilidades profissionais estabelecidas pelo CPS para o desenvolvimento do programa de Inglês apenas da 1.^a série do curso, em destaque, a linguagem verbal - não prevendo a linguagem não-verbal. O texto dessa ocorrência evidencia a utilização de gêneros, pois os alunos analisarão “os recursos expressivos e a organização discursiva” encontrados nesses exemplares textuais. Detectar essa ocorrência apenas no programa da 1.^a série revela que, mesmo que os alunos utilizem gêneros nas séries seguintes, os elaboradores do Plano de Curso acreditam ser suficiente desenvolver a competência relacionada à análise dos recursos expressivos e da organização discursiva dos textos apenas nessa série. Já as demais ocorrências nos mostram que durante as três séries do curso a Língua Inglesa não será utilizada apenas para a leitura de textos, mas também para uma comunicação oral, considerando aspectos formais e informais da língua.

Agora que constatamos que outras habilidades comunicativas estão contempladas no programa de Inglês, tratamos sobre elas na próxima subseção.

4.1.2.2 As unidades de análise “leitura”, “escrita”, “compreensão oral” e “fala”

A identificação da existência de três programas de Inglês – um para cada série do curso - fez com que buscássemos informações sobre o conteúdo específico de cada programa. Por meio dos módulos KWIC e *Text* da ferramenta #LanCSBox 5.1.2,

⁴³ No plano de curso, seus redatores optaram pela escrita compreensão auditiva. Sempre que possível, utilizaremos compreensão oral - termo utilizado neste trabalho.

averiguamos trechos textuais que continham as unidades de análise: (1) leitura; (2) escrita; (3) compreensão oral e (4) fala.

A primeira unidade que procuramos foi *leitura*, que aparece 8 vezes no programa de Inglês, identificada em 5 trechos textuais associada à unidade de análise *escrita*⁴⁴. Uma vez observada a ocorrência da unidade de análise *leitura* em conjunto com a escrita, buscamos pela unidade de análise *escrita* para verificar se esta apresentava outras ocorrências. Esta unidade foi identificada em 6 trechos textuais, sendo 5 deles, os trechos em que a unidade *leitura* fora encontrada⁴⁵.

Observamos que a maioria das ocorrências com ambas as unidades de análise foram identificadas em trechos que estas aparecem conectadas pela conjunção “e”, ou seja, as informações apontam um vínculo entre essas habilidades comunicativas. Embora tenhamos ciência de que o GFAC - grupo elaborador do documento - não afirma que elaborou o Plano de Curso com base nos pressupostos teóricos para o ensino de Inglês na abordagem IFE, os dados confirmam o apontamento de Hirvela (2004, 2013) e Hyland (2007) sobre o suporte que a leitura dá à escrita dos aprendizes do curso de IFE, e que, muitas vezes, ambas são ensinadas concomitantemente.

Dessa forma, procuramos verificar como ocorre esse suporte, buscando os trechos textuais das 14 ocorrências - sendo 8 para *leitura* e 6 para *escrita*. Nestes, encontramos uma lista de 25 itens direcionados ao ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita em Inglês. Não identificamos itens gramaticais a serem ensinados. Notamos que essa lista tratava de micro-habilidades, presentes no programa de Inglês do CPS para as três séries do curso analisado. Após essa observação, categorizamos tais itens em micro-habilidades, tendo como base Oliveira (2015), conforme Quadro 16 a seguir:

⁴⁴ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo E - Ocorrências da unidade de análise *leitura* no programa de Língua Inglesa, p.160.

⁴⁵ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo F - Ocorrências da unidade de análise *escrita* no programa de Língua Inglesa, p.161.

Quadro 16 – As unidades de análise *leitura* e *escrita* no programa de Língua Inglesa

Categorias		Séries	1. ^a	2. ^a	3. ^a	
Micro-habilidades de leitura	Atividades de pré-leitura	Itens do programa de Inglês				
		Identificação do objetivo que se tem com a <i>leitura</i> .	✓			
		Observação do título e do formato do texto (figuras, ilustrações, subtítulo, entre outros)	✓			
		Conhecimento prévio sobre o tema.	✓			
		Identificação do gênero textual.	✓			
		Promoção de tempestade de ideias.	✓			
		Identificação do objetivo que se tem com a <i>leitura</i> em questão.	✓			
	Reconhecimento de padrões ortográficos	Observação de imagens, números e símbolos universais.	✓			
		Indicação de abreviações e palavras escondidas.	✓			
	Reconhecimento de classes de palavras	Identificação de ideias de causa e efeito observando-se os marcadores discursivos.		✓		
		Identificação de modificadores de substantivos, verbos ou adjetivos presentes na produção textual.			✓	
	Uso correto das regras sintáticas	Observação da estrutura frasal e da necessidade de organizar os conhecimentos gramaticais a partir dos contextos apresentados.			✓	
	Busca por informações específicas	Observação de palavras-chave e informações específicas.	✓			
		Indicação de frases-chave.	✓			
		Observação de expressões que indicam os exemplos apresentados.	✓			
	Busca por informações gerais	Reconhecimento da ideia que está sendo desenvolvida no texto.	✓			
		Identificação da oração principal e da ideia central do parágrafo.		✓		
		Distinção de fatos e opiniões.			✓	
		Identificação de posicionamentos, pontos de vista, ideias favoráveis e/ou contrárias que sirvam de argumento ou justificativa em um texto.			✓	
	Inferenciação	Indicação de palavras semelhantes.	✓			
		Observação da função dos sinais de pontuação para identificar informações adicionais ao texto.		✓		
		Reconhecimento de significados, a partir do contexto, de cognatos, de sinônimos, entre outros indicadores.		✓		
	Micro-habilidades de escrita	Uso correto das convenções ortográficas e da pontuação	Introdução de estruturas de relatório.		✓	
		Ordenação correta das palavras	Elaboração de abertura e fechamento de cartas profissionais e ofícios.			✓
			Produção, em língua inglesa, de e-mails, cartas pessoais, currículos, formulários de atendimento padronizado, glossários com termos técnico-científicos, entre outras tipologias.			✓
Uso correto das regras sintáticas						
Adequação do texto ao contexto de produção e recepção						
Uso adequado dos elementos coesivos						
Estruturação interna do parágrafo						
Ordenação lógica de parágrafos						
Revisão textual						
inexistente	Estratégias de <i>leitura</i> e <i>escrita</i> desenvolvidas na(s) série(s) anterior(es).		✓	✓		

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode notar, dos 25 itens do programa de Inglês, 24 puderam ser categorizados, utilizando-se as micro-habilidades propostas por Oliveira (2015). Apenas o item: “Estratégias de leitura e escrita desenvolvidas na(s) série(s)

anterior(es)” não foi categorizado. Ao fazermos a análise desse item - trecho textual em que as unidades *leitura* e *escrita* estão presentes -, entendemos que o GFAC utiliza os 24 itens como “estratégias” de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Ao mencionarem “na(s) série(s) anterior(es)”, entende-se que as micro-habilidades - ou estratégias, segundo o GFAC - desenvolvidas nas 1.^a e 2.^a séries do curso deverão ser retomadas na série subsequente, até o final do curso, quando se espera que as habilidades - no caso a leitura e a escrita - tenham sido totalmente desenvolvidas.

Ao categorizarmos os itens destinados à escrita, percebemos que a produção textual tem início na 2.^a série com a escrita de relatórios e se intensifica na 3.^a série, quando é previsto que os alunos desenvolvam a escrita de uma gama de gêneros. O dado “Estratégias de leitura e escrita desenvolvidas na(s) série(s) anterior(es)” - encontrado no programa de Inglês, a partir da 2.^a série - aponta que é esperado que os estudantes iniciem o processo da escrita de gêneros essenciais para a atuação profissional desde a 1.^a série do curso - o que não é confirmado quando lemos o programa de Inglês. Ademais, vimos na subseção 4.1.2.1 deste trabalho que é atribuição do componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional promover a comunicação em língua estrangeira, utilizando vocabulário e terminologias da área, desde o início do curso.

Quando voltamos nosso olhar às unidades de análise *compreensão oral* e *fala*, verificamos que o programa de Inglês utiliza a terminologia “compreensão auditiva e oralidade” correspondendo às duas unidades de análise, observadas em três repetidas ocorrências⁴⁶. Verificamos nessas ocorrências que, da mesma forma que *leitura* e *escrita* aparecem unidas uma à outra, os dados apontam que a *compreensão auditiva* e a *fala* também estão previstas para serem ensinadas concomitantemente.

Ao acessarmos os trechos textuais vinculados às ocorrências, encontramos itens do programa de Inglês, os quais são direcionados ao ensino-aprendizagem da compreensão oral e da fala - por exemplo, o item “identificação de características da linguagem falada para o exercício de *speaking*”. Seguindo a categorização destes em micro-habilidades, apresentamos, no Quadro 17 a seguir, sua organização:

⁴⁶ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo G – Ocorrências das unidades de análise *compreensão oral* e *fala* no programa de Língua Inglesa, p.162.

Quadro 17 – As unidades de análise *compreensão oral e fala* no programa de Língua Inglesa

Categorias		Itens do programa de Inglês	Séries	1. ^a	2. ^a	3. ^a
			COMPREENSÃO ORAL E FALA			
Micro-habilidades de compreensão oral	Atividades de pré-compreensão oral	Conhecimento prévio sobre o tema para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido		✓	✓	✓
	Busca por informações específicas e gerais	Atenção/observação às informações que se deseja extrair do texto		✓	✓	✓
Micro-habilidades de fala	Uso apropriado dos registros	Identificação de características da linguagem falada para o exercício de <i>speaking</i>		✓	✓	✓
	Uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário	Observação de conceitos gramaticais necessários para a organização da linguagem formal/informal			✓	✓
	Produção inteligível dos sons	Observação da entonação e da pontualidade na oralidade (<i>stress</i>)			✓	✓

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de categorizarmos os itens encontrados no programa de Língua Inglesa, não utilizamos algumas micro-habilidades propostas por Oliveira (2015): (i) realização das funções comunicativas e (ii) uso de estratégias de comunicação - no tocante ao ensino-aprendizagem da habilidade da fala; e (iii) reconhecimento de palavras e (iv) inferenciação - em relação à compreensão oral, porque não encontramos itens no programa vinculados a elas. Portanto, os dados apontam ausência dessas micro-habilidades na preparação do egresso para o mercado de trabalho.

Ademais, verificamos que, embora seja previsto o desenvolvimento da oralidade dos alunos na 1.^a série, notamos que dois itens se iniciam apenas na 2.^a. Um desses itens é a “observação da entonação e da pontualidade na oralidade (*stress*)”, categorizado na micro-habilidade “produção inteligível dos sons” (OLIVEIRA, 2015). Segundo Oliveira (2015) essa micro-habilidade - por conseguinte, o item do programa de Língua Inglesa - objetiva o desenvolvimento da pronúncia. A partir do objetivo associado ao item exposto, entendemos que esse item pode estar vinculado, por exemplo, à “identificação de características da linguagem falada para o exercício de *speaking*”, presente no programa da 1.^a série.

Em suma, evidenciamos que o programa de Inglês - no que se refere às habilidades comunicativas tratadas nesta subseção - volta-se ao ensino-aprendizagem do idioma no viés do desenvolvimento de micro-habilidades, as quais podem ser aplicadas a qualquer gênero que os egressos utilizarão no ambiente de trabalho. Dessa forma, parece-nos primordial conhecer quais gêneros serão exigidos desses egressos pelo mercado de trabalho.

Vejamos, a seguir, os resultados encontrados para as unidades de análise *contexto* e *gênero* no Plano de Curso.

4.1.2.3 As unidades de análise “*contexto*” e “*gênero*”

Buscando a unidade de análise *contexto* no programa de Inglês, encontramos 11 ocorrências para o termo⁴⁷. A partir dessas ocorrências, procuramos os trechos textuais nos quais a unidade de análise *contexto* foi identificada. Notamos que estes nos direcionaram às seções (1) perfil profissional; (2) competências e habilidades; (3) leitura e escrita e (4) contextos situacionais. Dessa forma, categorizamos os trechos textuais de acordo com a nomenclatura usada no título dessas seções, conforme apresentamos no Quadro 18 a seguir:

⁴⁷ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo H – Ocorrências da unidade de análise *contexto* no programa de Língua Inglesa, p.163.

Quadro 18 – Trechos textuais das ocorrências da unidade de análise *contexto* no programa de Língua Inglesa

CATEGORIA	TEXTO
Perfil profissional	Comunicar-se no <i>contexto</i> da área profissional em língua estrangeira - inglês.
Competências e habilidades	Utilizar terminologia e vocabulário específicos do <i>contexto</i> comunicativo (<i>contexto</i> social e <i>contexto</i> profissional)
	Identificar os elementos estruturadores presentes em uma tipologia textual e o registro linguístico mais apropriado ao <i>contexto</i> .
	Analisar, através do estudo da língua inglesa, aspectos do idioma que possibilitem o acesso à diversidade linguística e cultural em <i>contextos</i> sociais e profissionais.
	Aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional em <i>contextos</i> de trabalho.
Leitura e escrita	Reconhecimento de significados, a partir do <i>contexto</i> , de cognatos, de sinônimos, entre outros indicadores.
	Observação da estrutura frasal e da necessidade de organizar os conhecimentos gramaticais a partir dos <i>contextos</i> apresentados.
Contextos situacionais	Apresentações formais e informais; recepção de pessoas em ambientes diversos; roteiro de atendimento padronizado; situações cotidianas.
	Apresentações formais e informais com o uso de expressões mais usuais de cumprimento ao telefone, no local de trabalho, pessoalmente, entre outros, em ambientes internos e externos.
	Informações e situações cotidianas (fila de banco, restaurantes, entre outros espaços públicos) com utilização das expressões mais usuais.
	Organização de reuniões, passeios, entre outros.
	Ambientes específicos da área de atuação profissional.
	Entrevistas de trabalho.
	Profissões e áreas profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados encontrados, entendemos que há sentidos diferentes para a palavra contexto. Segundo o dicionário Priberam⁴⁸, entende-se por contexto: (1) aquilo que envolve algo ou alguém (ex.: contexto social) - ambiente; (2) conjunto de elementos linguísticos à volta de som, palavra, locução, construção, parte de um discurso, etc. (ex.: contexto semântico). Dessa forma, os textos referentes ao perfil profissional e às competências e habilidades levam à compreensão de que o objetivo do Plano de Curso é preparar os estudantes para interagirem com algo ou alguém no ambiente profissional, utilizando as terminologias, os vocábulos e os registros linguísticos voltados à área.

No entanto, na categoria “contextos situacionais”, percebemos que o ensino-aprendizagem do idioma não está pautado apenas para o uso em ambiente de trabalho, mas também em situações cotidianas, que abrangem a interação dos indivíduos - usuários do idioma - em ambientes internos e externos do local de trabalho, entre eles: filas de banco, restaurantes, passeios, além de outros espaços públicos. Entendemos que esses cenários não sejam específicos da área profissionalizante, mas podem contribuir para a formação de um profissional capaz de

⁴⁸ Disponível em <https://dicionario.priberam.org/contexto> Acesso em 28 de out de 2020.

interagir em sociedade. Então, mesmo que esses contextos ampliem a especificidade do curso de IFP, ainda há o predomínio da necessidade do estudo do idioma centrado em situações específicas do cenário profissional, pois há um número maior de itens que direcionam o trabalho docente para esse contexto.

Ao retomarmos Hyon (2018), ressaltamos que, segundo a autora, as interações entre os estudantes e outros usuários do idioma em seus contextos-alvo - como o ambiente de trabalho - envolvem gêneros. Dessa forma, buscamos pela unidade de análise *gênero*. Nosso intuito era encontrar outros, além daqueles apresentados na parte textual sobre a unidade de análise *escrita*, a fim de elencar quais poderiam ser os gêneros chaves para a formação profissionalizante. Contudo, no programa de Inglês, não identificamos outros gêneros, uma vez que as duas ocorrências⁴⁹ para essa unidade de análise foram identificadas em trechos textuais que sugerem a identificação de um gênero e sua análise⁵⁰.

A primeira ocorrência apareceu no programa de Inglês, nos itens que compõem o conteúdo relacionado ao ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita no idioma - quarto item do Quadro 16 deste trabalho. A outra ocorrência foi detectada na lista de competências e habilidades do componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional no programa de Inglês da 2.ª série do curso, conforme Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 – Trechos textuais das ocorrências da unidade de análise *gênero* no programa de Língua Inglesa

LOCAL DA OCORRÊNCIA	TRECHO TEXTUAL
Lista de itens destinada ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	Identificação do gênero textual.
Competências e habilidades para a 2.ª série do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio	Identificar formas de organização discursiva de um determinado gênero, levando em consideração as variantes de registro.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apontam que há a necessidade de que os egressos, por meio da análise de gêneros, sejam competentes para utilizarem gêneros relacionados a sua formação profissional. No entanto, não encontramos outros gêneros - além daqueles apresentados no Quadro 16 deste trabalho. Os dados também revelam que, embora

⁴⁹ Para visualizar a captura de tela com as ocorrências, vide Anexo I – Ocorrências da unidade de análise *gênero* no programa de Língua Inglesa, p.164.

⁵⁰ Orientação esta que sentimos falta quando analisamos as unidades de análise relacionadas às habilidades comunicativas - tratadas na subseção 4.1.2.2 deste trabalho.

os alunos comecem a utilizar textos na 1.^a série do curso e escrevam vários gêneros na 3.^a, a análise destes é prevista apenas para a 2.^a série.

Com o intuito de encontrarmos mais ocorrências para a unidade de análise *gênero*, realizamos uma busca por essa unidade no arquivo 1, referente ao Plano de Curso documento completo. Por meio do módulo KWIC da ferramenta #LansBox 5.1.2, identificamos apenas uma ocorrência para a palavra, localizada na seção do Plano que trata sobre as competências relativas à Língua Inglesa, conforme Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Trecho textual da ocorrência da unidade de análise *gênero* no Plano de Curso

LOCAL DA OCORRÊNCIA	TRECHO TEXTUAL
<p>Seção do plano: Fortalecimento das competências relativas à Língua Inglesa e à Comunicação Profissional em Língua Estrangeira</p>	<p>“O ensino da Língua Inglesa, no que concerne à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pauta-se no desenvolvimento de competências, de habilidades e de bases tecnológicas voltadas à comunicação profissional de cada área de atuação, de acordo com os conceitos e termos técnicos e científicos empregados. São desenvolvidas habilidades linguísticas que envolvem a recepção e a produção da língua, com ênfase na interpretação de texto e na produção de alguns gêneros simples relacionados à comunicação de cada profissão, respeitando a atuação do profissional técnico, que pode ser expressa nos contextos de atendimento ao público, elaboração de artigos, documentações técnicas e apresentações orais, entrevistas, interpretação e produção de textos de vários níveis de complexidade” (SÃO PAULO, 2018, p. 128-129) (grifo nosso)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

No início do texto, notamos que o ensino do idioma visa à comunicação que será desenvolvida em cada ambiente profissional do curso técnico, ou seja, o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é baseado nas necessidades comunicativas de cada habilitação profissionalizante ofertada pela Instituição Pública. Para isso, utiliza a interpretação e a produção de gêneros relacionados à formação profissionalizante. Alguns destes são destacados no trecho, a saber: (a) artigos; (b) documentações técnicas; (c) apresentações orais e (d) entrevistas. Os exemplos citados como sendo gêneros são bastante abrangentes, uma vez que “artigos” pode abranger um artigo técnico, acadêmico ou um de opinião, por exemplo; ou ainda, que “documentações técnicas” pode envolver um conjunto de gêneros desconhecidos, como o relatório, o manual e as fichas técnicas.

Voltamos ao conjunto de itens que compõem o conteúdo para as habilidades comunicativas e notamos que os gêneros artigos, apresentações orais e entrevistas não constam na lista de conteúdo para nenhuma habilidade comunicativa. No conjunto de documentações técnicas, podem estar abarcados: (a) o relatório, (b) as cartas

profissionais, (c) os ofícios, (d) os e-mails, (f) as cartas pessoais, (g) os currículos, (h) os formulários de atendimento padronizado e (i) os glossários com termos técnicos - previstos para a habilidade de escrita.

Devido ao uso do termo “entre outros” na lista de gêneros, entendemos que podem existir alguns não mencionados no Plano de Curso, e que estes, talvez, possam ser específicos da área. Essa hipótese foi levantada com base nos dados do trabalho de Lima (2018). O autor apresentou, em sua dissertação, um conjunto de gêneros não abarcados no Plano de curso técnico em Edificações do Centro Paula Souza para o componente curricular Linguagem, Trabalho e Tecnologia. Segundo o pesquisador, os professores encontram dificuldades de identificar os gêneros da área profissionalizante e de encontrar exemplares destes. Apesar disso, tentam satisfazer exigências do perfil profissional da área, trabalhando os gêneros que constam no Plano de Curso e os específicos da área, que surgem no decorrer do curso - durante as visitas técnicas ou em Projetos Interdisciplinares com componentes curriculares da base técnica, por exemplo.

Finalizamos esta seção sintetizando a análise do conteúdo dos documentos oficiais. Por meio dela, evidenciamos que: (a) o CNCT não traz informações sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para a formação técnica analisada e (b) o Plano de curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do CPS prevê o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional para o ensino-aprendizagem do idioma para essa habilitação. Apesar de não afirmar a abordagem IFE, para esse componente curricular, O GFAC - grupo elaborador do Plano de Curso - sugere o ensino das quatro habilidades comunicativas e de gêneros que esse grupo acredita que os egressos desse curso utilizarão no ambiente de trabalho, para o desempenho de suas atribuições profissionais - para as quais a necessidade de uso do idioma não é mencionada no documento analisado.

Com o intuito de elencarmos as situações-alvo de uso do idioma que os egressos precisarão ser capazes de desenvolver no ambiente de trabalho na localidade em que o curso é oferecido e de verificarmos se essas demandas são atendidas pelo Plano de Curso, coletamos informações - por meio de questionários - junto aos docentes da área técnica do curso e aos profissionais do mercado de trabalho local. Salientamos que não coletamos dados com os aprendizes - iniciantes no curso técnico no primeiro semestre de 2019 - devido à inexperiência destes na área de atuação e a falta de conhecimento sobre o que o mercado de trabalho exigirá deles.

Assim, vejamos, na próxima seção, o que dizem os professores dos componentes curriculares técnicos e os profissionais do mercado de trabalho local.

4.2 As situações-alvo para uso do idioma do ponto de vista dos docentes da área técnica do curso e dos profissionais do mercado de trabalho

Nesta seção, com base nos questionários aplicados junto aos 6 docentes dos componentes curriculares técnicos do curso em análise e aos 11 profissionais do mercado de trabalho da cidade em que a unidade de ensino está estabelecida, discutimos as situações-alvo para uso do idioma apontadas pelos respondentes. Na subseção 4.2.1, traçamos o perfil de ambos os grupos respondentes. Na 4.2.2, discutimos as habilidades comunicativas necessárias para o desempenho das atividades profissionais da área. Na 4.2.3, discorremos sobre os gêneros utilizados na atuação profissional. Na subseção 4.2.4, discutimos as atividades profissionais que requerem o uso do idioma. Por fim, na subseção 4.2.5, apresentamos outras situações-alvo apontadas pelos participantes.

4.2.1 O perfil dos respondentes

Investigamos inicialmente o tempo de serviço dos grupos de respondentes - questão de número 4 dos questionários. O resultado dessa questão revelou que os respondentes são uma fonte excelente de informação, uma vez que a média ponderada calculada para o tempo de serviço foi de 8,33 anos de trabalho na área de tecnologia para os docentes; e 9,75 anos de experiência profissional para os profissionais do mercado de trabalho, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Tempo de serviço dos respondentes

Docentes dos componentes curriculares técnicos		Profissionais do mercado de trabalho local	
Anos de experiência	N.º de participantes	Anos de experiência	N.º de participantes
3	1	1	2
5	1	2	1
6	1	4	1
10	1	5,33	1
12	1	6	1
14	1	10	1
		15	1
		16	1
		22	1
		25	1
N = 6 → média ponderada = 8,33 anos		N = 11 → média ponderada = 9,75 anos	

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a formação acadêmica dos docentes - questões 5 e 6 de seu questionário -, verificamos que se trata de um grupo com formação variada, composto por um professor com Licenciatura em Ciência da Computação, um com Licenciatura em Informática, outro com Especialização em Programação em JAVA orientada a objetos, um com Especialização em Informática, um com Especialização em Docência no Ensino Superior e um Mestre em Engenharia Elétrica⁵¹. Dessa forma, os dados revelam que, após a habilitação na área - exigida pela instituição de ensino para ingresso de docentes -, os professores podem se especializar na área de Tecnologia ou em outras.

Em relação às funções desempenhadas pelos profissionais do mercado de trabalho, estas são variadas, indicando que os egressos do curso técnico - futuros profissionais - estão sujeitos a se engajarem em diferentes funções. Levantando-se os gêneros mais utilizados por esses profissionais, conseqüentemente, serão identificados os gêneros necessários ao desempenho dessas variadas funções profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas. A Tabela 2 a seguir mostra as funções desses profissionais:

⁵¹ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice C – Formação acadêmica dos docentes, p.144.

Tabela 2 – Funções dos profissionais do mercado de trabalho

Função	Nº de participantes na função
Analista/Programador	1
Coordenador de projetos/pessoal (<i>Scrum Master</i>)	1
Desenvolvedor	1
Estagiário	1
Gerente	1
Gerente de relacionamento e pré-venda	1
Gerente de engenharia de <i>software</i>	1
Gerente de tecnologia	1
Programador	1
<i>Scrum master</i> da equipe de desenvolvimento de projetos	1
Supervisora de relacionamento – equipe teste	1
N= 11	

Fonte: Elaborado pela autora

Buscamos verificar a possibilidade de algum desses profissionais desempenhar suas funções sem o conhecimento de Língua Inglesa. Por meio da questão 6 - “conhecimento de Inglês: sim ou não” - verificamos que o participante Analista/Programador atua na área de Desenvolvimento de Sistemas sem a necessidade de usar o idioma, o que levanta a hipótese de outras funções abarcarem as atividades que requerem o uso do idioma. Os outros 10⁵² participantes assinalaram possuir algum conhecimento de Inglês.

Finalizando o delineamento do perfil dos participantes, mapeamos o nível de conhecimento de Inglês destes. Utilizando a autoavaliação - abordada na questão de número 7 no questionário dos docentes e 8 no dos profissionais do mercado de trabalho - para as quatro habilidades comunicativas, os dados apontaram disparidade no nível de conhecimento de Língua Inglesa em ambos os grupos, conforme Tabela 3 a seguir:

⁵² Uma vez que um participante assinalou não possuir conhecimento no idioma pesquisado, este não respondeu às próximas questões deste trabalho devido ao objetivo de pesquisa.

Tabela 3 – Autoavaliação dos participantes sobre as habilidades comunicativas

Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas	Leitura		Escrita		Compreensão oral		Fala	
	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais
A1	1		1				1	1
A2		3		5	3	7		4
B1	2	2	4	3	3	1	5	3
B2	2	3	1	2		2		1
C1	1	2						1
C2								

N=6 (docentes) / N=10 (profissionais)

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados da Tabela 3 revelam que é possível os egressos com diferentes capacidades de compreensão e de utilização do idioma desempenharem suas atividades profissionais. Em relação à habilidade de leitura, notamos que a maioria dos respondentes - 4 docentes e 8 profissionais - avaliou sua habilidade entre os níveis A2 e B2, o que nos leva a inferir que esse poderá ser o nível de conhecimento exigido dos egressos para o desempenho de algumas atividades que requerem a leitura de textos em Inglês. Em relação à habilidade de escrita, pode ocorrer a mesma exigência, já que 5 docentes e 10 profissionais avaliaram sua escrita em Inglês entre os níveis A2 e B2. Para a habilidade de compreensão oral, nota-se que a maioria - 6 docentes e 8 profissionais - assinalou entre os níveis A2 e B1, revelando-nos que o nível de conhecimento que poderá ser exigido nessa habilidade é menor do o requerido na leitura e escrita. Isso também ocorre para a habilidade da fala - na qual 5 docentes e 7 profissionais - estão entre os níveis A2 e B1.

Dada a importância de identificarmos quais habilidades comunicativas serão exigidas dos egressos para inserção destes no mercado de trabalho, vejamos, na subseção seguinte, os resultados da análise da situação-alvo para essas exigências.

4.2.2 As habilidades comunicativas

Iniciamos a discussão sobre as habilidades comunicativas exigidas nas situações-alvo para uso do idioma, por conseguinte, necessárias para um curso de IFP, discorrendo sobre as questões dos questionários - de ambos os grupos de

respondentes - que tratavam acerca da necessidade de Inglês para a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala.

A questão 7 do formulário dos profissionais do mercado de trabalho abordava a exigência de conhecimento de Inglês para a sua contratação. Embora a maioria dos participantes desse grupo tenha declarado ter conhecimento de Língua Inglesa, este não foi exigido da maior parte desses profissionais durante o processo de contratação, conforme Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Nível de conhecimento de Inglês exigido na contratação dos profissionais do mercado de trabalho

	Leitura	Escrita	Compreensão oral	Fala
Não foi exigido	5	7	7	8
Nível básico	3	1	1	1
Nível intermediário	1	2	1	1
Nível avançado	1		1	

N=10

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados revelam que os egressos poderão ser inseridos no mercado de trabalho sem a exigência de qualquer nível de conhecimento do idioma. No entanto, em alguns casos, esse requisito pode acontecer, conforme pontuado por Anthony (2018). Nota-se que a habilidade comunicativa de leitura foi exigida de 5 profissionais - em três contratações foi exigido o nível básico de conhecimento do idioma; em uma delas, o intermediário; e em uma outra, o avançado. Já a habilidade comunicativa de escrita foi necessária em três contratações - em uma delas, o nível de conhecimento básico; e em duas, o intermediário. A compreensão oral em Inglês foi requisito em três contratações - em uma, o nível básico de conhecimento; em outra, o intermediário; e para uma contratação, o avançado. Na habilidade comunicativa da fala, houve dois casos para os quais o conhecimento do idioma foi necessário - em um deles, o nível básico; em um outro, o intermediário.

Verificamos as respostas dos participantes que declararam a exigência de conhecimento de Inglês no ato da contratação. Detectamos que esse item foi apontado pelos profissionais cujas funções são: (i) Supervisora de relacionamento – equipe teste; (ii) Gerente de engenharia de *software*; (iii) *Scrum master* da equipe de desenvolvimento de projetos; (iv) Gerente de relacionamento e pré-venda; (v) Estagiário. Contudo, não podemos afirmar que esse requisito esteja associado a essas funções porque não conhecemos a trajetória profissional desses respondentes

nas empresas em que trabalham, ou seja, não sabemos se foram contratados diretamente para desempenharem tais funções - exceto, o estagiário. O fato de ter sido exigido dele algum nível de conhecimento de Inglês mostra que, mesmo nessa função, dependendo das atividades profissionais que serão desenvolvidas, o idioma é necessário.

Na sequência, perguntamos ao grupo de profissionais do mercado de trabalho se eles precisam utilizar o idioma para o desempenho de suas atividades. Os dados revelaram que dos 10 profissionais que possuem algum conhecimento de Língua Inglesa, 9⁵³ precisam utilizar seu conhecimento para o desenvolvimento de suas funções. Verificando-se as respostas, apuramos que o participante que assinalou não utilizar o idioma é Gerente de relacionamento e pré-venda. Ressaltamos que ele assinalara que houve a exigência do conhecimento em Inglês no ato de sua contratação. Assim, os dados levantam duas hipóteses: (1) a de o participante ter sido contratado em outra função que requeria o uso do idioma, antes de ele exercer a função atual; (2) a de o participante ter sido contratado para interagir com pessoas que, supostamente, utilizariam Inglês nessa interação, mas isso não aconteceu.

Com exceção dos dois participantes do grupo de profissionais do mercado de trabalho que não utilizam o idioma, todos os demais avaliaram o grau da necessidade da Língua Inglesa nas atividades profissionais da área em cada habilidade comunicativa. Em uma escala de 1 (muito baixa) a 5 (extremamente alta), nas questões de 10 a 13 - do formulário dos profissionais do mercado de trabalho - e nas de 8 a 11 - docentes da área técnica -, verificamos que não há qualquer habilidade comunicativa que não seja utilizada, seja durante a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho ou quando estes estiverem trabalhando, conforme Quadro 21 a seguir:

⁵³ Uma vez que um dos objetivos deste trabalho é levantar as situações-alvo para uso de Inglês, o participante que declarou não precisar de Inglês em sua função não respondeu às próximas questões desta pesquisa.

Quadro 21 – As habilidades comunicativas necessárias nas situações-alvo

Escala	Habilidades comunicativas							
	leitura		escrita		compreensão oral		fala	
	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais
1	0	0	0	2	2	1	1	4
2	0	1	1	2	0	4	0	3
3	0	2	0	4	3	1	3	2
4	3	5	3	1	1	2	1	0
5	3	1	2	0	0	1	1	0
Média ponderada	4,5	3,667	4,0	2,444	2,50	2,778	3,166	1,778
Nota: número de participantes: 6 docentes e 9 profissionais do mercado de trabalho.								

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados no Quadro 21 evidenciam que o grupo de docentes necessitam mais das habilidades comunicativas durante a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho do que os profissionais em atividade, já que a média ponderada das respostas dos docentes foi maior do que a dos profissionais, exceto para a habilidade de compreensão oral. Espera-se que aqueles preparem os estudantes do curso técnico para atuarem em todas as funções da sua área de formação; já os profissionais em atividade não obrigatoriamente utilizam todo o conhecimento técnico adquirido em sua formação para o desempenho de uma função. Assim, parece-nos natural que os resultados apontem essa distinção em relação ao grau de necessidade do idioma.

Vale destacar que os profissionais do mercado de trabalho atuam em funções diversas e avaliaram o grau de necessidade do idioma de acordo com as atividades praticadas por eles. Por exemplo, três profissionais tinham assinalado a exigência de conhecimento em Inglês para a habilidade comunicativa de compreensão oral. Portanto, se estes exercem funções para as quais essa habilidade é primordial, é esperado que estes tenham assinalado os graus 4 e 5 para o questionamento feito - como mostra o Quadro 21.

Apesar dessa diferença na avaliação do grau de necessidade do uso do idioma, os dados revelam que a habilidade comunicativa de leitura é a principal delas, apontada por ambos os grupos - com média ponderada 4,5 pelos docentes e 3,667 pelos profissionais. Visto que não houve habilidade comunicativa avaliada com grau 1 (muito baixa), consideramos que todas as quatro habilidades comunicativas deveriam ser abarcadas em um curso de IFP para a área técnica em análise.

Perguntamos aos participantes - nas questões 12 (docentes) e 14 (profissionais) “canais de comunicação” e 13 (docentes) e 15 (profissionais) “usuários

do idioma” - sobre a necessidade de interação com outros usuários da língua estrangeira para a execução das atividades profissionais. Segundo os profissionais do mercado de trabalho, a interação nas atividades profissionais acontece predominantemente com brasileiros (89%), mas há, também, com estrangeiros - sejam estes nativos de países cujo Inglês é língua oficial ou segundo idioma. Já os professores assinalaram que ocorre uma interação principalmente com brasileiros (83%), mas também acontece com estrangeiros nativos de países cujo idioma é língua oficial⁵⁴.

Os dados levantados corroboram a afirmação de Lockwood (2019) de que a Língua Inglesa em ambientes profissionais parece ser mais usada por falantes não usuários do idioma como língua materna. No entanto, eles também reiteram Hutchinson e Waters (1987), Anthony (2018) entre outros, sobre o uso de Inglês advindo da globalização. As informações dos participantes revelam que os profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas, mesmo atuando em cidades consideradas pequenas em relação ao número de habitantes - como a cidade em que esta pesquisa foi desenvolvida - podem interagir com estrangeiros por meio da Língua Inglesa.

Em relação aos meios de comunicação em que essas interações ocorrem, segundo os docentes, os principais são: sites e blogs, vídeos no *Youtube*, redes sociais e *e-mails* - com uma preferência de 100%, 83%, 67% e 50%, respectivamente, para cada meio de comunicação. Já os profissionais do mercado de trabalho dizem utilizar *e-mails* e fóruns como seus principais meios de comunicação, com uma preferência de 78% para os *e-mails* e 56% para os fóruns⁵⁵.

Os dados revelam que a mídia digital predomina no meio de comunicação apontados pelos respondentes, o que é esperado após a expansão tecnológica iniciada depois da Segunda Guerra Mundial. Considerando que, conforme Lockwood (2019), o impacto da tecnologia está entre os itens que estão criando novos textos, acreditamos que observar os gêneros que permeiam tais mídias pode trazer oportunidades de ensino-aprendizagem de gêneros com os quais os alunos terão contato no ambiente de trabalho.

⁵⁴ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice D – A interação entre os respondentes e outros usuários do idioma, p.145.

⁵⁵ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice E – Meios de comunicação utilizados pelos respondentes, p.146.

Devido à importância dos gêneros nas interações entre usuários de uma língua estrangeira, vejamos, a seguir, o que os participantes revelam sobre os gêneros utilizados na área pesquisada.

4.2.3 Os gêneros

Perguntamos a cada grupo de respondentes qual a necessidade do idioma para a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala de gêneros orais e escritos. As questões de 14 a 18 do questionário dos docentes e as de 16 a 20 do formulário destinado aos profissionais do mercado de trabalho objetivavam identificar o conjunto de gêneros que exigem o uso de Inglês. Iniciamos a discussão apresentando os gêneros que são lidos nesse idioma. Com exceção do gênero jornal - que nenhum participante docente disse ler -, todos os demais itens foram pontuados pelos respondentes⁵⁶.

Apesar de lerem gêneros variados, as informações coletadas revelam os mais lidos pelos participantes - destacados pela maioria de cada grupo:

- i) artigo técnico, apontado por 83,3% dos docentes e por 77,8% dos profissionais;
- ii) página de WEB, apontada por 83,3% dos docentes e por 88,9% dos profissionais;
- iii) tutorial, apontado por 83,3% dos docentes e por 55,6% dos profissionais;
- iv) instrução de código, apontado por 83,3% dos docentes e por 66,7% dos profissionais;
- v) *script* (código fonte), apontado por 66,7% de ambos os grupos;
- vi) blog de tecnologia, apontado por 66,7% de ambos os grupos e
- vii) manual de instrução, apontado por 66,7% dos docentes e por 55,6% dos profissionais.

Em relação à escrita de gêneros em Inglês, os dados mostram que os participantes escrevem menos do que leem em Língua Inglesa, uma vez que 6 opções não foram apontadas por um ou pelos dois grupos participantes⁵⁷. Os gêneros mais escritos pelos participantes são: (i) instrução de código - apontado por 66,7% dos

⁵⁶ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice F – Gêneros lidos pelos respondentes, p.147.

⁵⁷ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice G – Gêneros escritos pelos respondentes, p.148.

docentes e por 77,8% dos profissionais e (ii) *script* (código fonte) - apontado por 66,7% dos docentes e por 55,6% dos profissionais.

Os dados revelam que entre os gêneros escritos, as instruções de código e os *scripts* (códigos fonte) têm um papel importante em uma variedade de atribuições e funções que um profissional da área de desenvolvimento executa, visto que os docentes objetivam a preparação dos estudantes em diferentes componentes técnicos de sua formação e os profissionais do mercado de trabalho atuam em diferentes funções da área, por conseguinte, esses dois gêneros deveriam ser abarcados em um curso de IFP. Ademais, diferente de outros gêneros - por exemplo, o manual de instrução, que pode ser utilizado por essa e outras áreas -, as instruções de código e os *scripts* (códigos fonte) podem fazer parte de um conjunto de gêneros específicos, compartilhados por este setor profissional.

Em relação aos gêneros orais, os dados nos indicaram que os profissionais do mercado de trabalho externam uma maior necessidade de ouvir gêneros em Inglês do que os docentes, já que a maioria dos profissionais apontaram 5 opções - anúncios e propagandas, blog de tecnologia, entrevista, página de *WEB* e tutorial - e os docentes apenas uma - o tutorial⁵⁸.

Embora seja evidente a diferença da necessidade da compreensão oral de distintos gêneros, as informações coletadas mostram que o gênero tutorial - apontado por 66,7% dos participantes de cada grupo - é necessário durante a preparação dos egressos e quando estes estiverem em atividade no mercado local de trabalho. Desse modo, se a instituição de ensino almejar a elaboração de um curso de IFP que atenda a essa necessidade de uso do idioma, esse gênero deveria estar entre os gêneros-alvo desse curso.

Já em relação aos gêneros que necessitam ser falados em Inglês, destaca-se o atendimento telefônico, apontado por 55,6% dos profissionais do mercado de trabalho. Apesar de esse gênero ser relacionado pelos docentes, não há uma necessidade expressa pela maioria do grupo, uma vez que apenas 33,3% dos professores o apontaram⁵⁹.

⁵⁸ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice H – Gêneros ouvidos pelos respondentes, p.149.

⁵⁹ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice I – Gêneros falados pelos respondentes, p.150.

Perguntamos a ambos os grupos sobre a frequência de utilização dos gêneros escritos e orais. Os gêneros (a) artigo técnico, (b) blog de tecnologia, (c) manual de instrução, (d) página de *WEB*, (e) tutorial, (f) relatório, (g) instrução de código e (h) *script* (código fonte) foram apontados como os mais frequentes, com variação entre semanal e diariamente. Gêneros menos necessários também são os de menor frequência - entre eles, os anúncios e propagandas e o atendimento telefônico⁶⁰.

Os dados relacionados à frequência de utilização dos gêneros escritos e orais reiteram a importância dos gêneros instrução de código e *script* (código fonte), ambos utilizados diariamente por 83,3% dos docentes e 66,7% dos profissionais do mercado de trabalho. Os gêneros: (a) manual de instrução, (b) página de *WEB*, (c) tutorial e (d) relatório merecem uma atenção especial, uma vez que uma parte significativa de ambos os grupos os utiliza, no mínimo, semanalmente. O gênero tutorial - principal gênero apontado para o uso do idioma na habilidade comunicativa oral - é utilizado semanalmente por 33,3% dos participantes de cada grupo, além de outros 33,3% que o utilizam diariamente. Se considerarmos que temos um total de 66,6% na soma dessas duas frequências, notamos que a maior parte do grupo tem um uso constante do gênero oral, o que justifica a importância da compreensão oral do idioma para a área de atuação. A frequência de 100% “raramente” para o item “atendimento telefônico” mostra que, apesar de existir a necessidade de utilizar o idioma para efetuar o atendimento, o gênero não faz parte do cotidiano de ambos os grupos pesquisados.

Finalizamos a discussão desta subseção com o Quadro 22, que apresenta resumidamente os principais gêneros orais e escritos revelados na análise das respostas dos grupos de professores e profissionais do mercado de trabalho:

⁶⁰ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice J – Frequência de utilização dos gêneros orais e escritos pelos respondentes, p.151.

Quadro 22 - Principais gêneros escritos e orais utilizados pelos respondentes

Gêneros escritos	Gêneros orais
Artigo técnico	Anúncio e propaganda
Blog de tecnologia	Atendimento telefônico
Instrução de código	Blog de tecnologia
Manual de instrução	Entrevista
Página de WEB	Página de WEB
Relatório	Tutorial
<i>Script</i> (código fonte)	-
Tutorial	-

Fonte: Elaborado pela autora

Visto que, em um levantamento de situações-alvo para uso de qualquer idioma, concentram-se as atividades desempenhadas pelos usuários da língua, vejamos na próxima subseção quais são as desenvolvidas pelos participantes deste trabalho.

4.2.4 As atividades profissionais

A identificação das atividades profissionais envolvendo o uso do idioma contou com as informações obtidas por meio das questões de número 19 a 25 do questionário dos docentes e de 21 e 22 do formulário destinado aos profissionais do mercado de trabalho. Os dados obtidos nessas questões evidenciam que, com exceção da atribuição “elaborar registros e planilhas de acompanhamento e controle das atividades” - apontada por 78% do grupo de profissionais do mercado de trabalho como uma atribuição para a qual o uso idioma é pouco relevante -, para as demais, o idioma é, no mínimo, relevante, conforme Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Relevância do uso do idioma nas atribuições profissionais

Atribuições profissionais	Relevância	pouco relevante		relevante		muito relevante	
		professores	profissionais	professores	profissionais	professores	profissionais
		Modelar banco de dados	17%	11%	17%	56%	66%
Implementar banco de dados	17%	11%	17%	56%	66%	33%	
Desenvolver sites para WEB	0	11%	17%	11%	83%	78%	
Planejar projetos de sistema de informação para WEB	33%	11%	17%	33%	50%	56%	
Documentar, construir e manter sistemas de informação para WEB	33%	11%	17%	33%	50%	56%	
Operar sistemas computacionais	17%	22%	50%	56%	33%	22%	
Codificar e depurar programas	0	11%	17%	33%	83%	56%	
Planejar e desenvolver projetos de sistemas computacionais	17%	0	17%	67%	66%	33%	
Desenvolver interfaces visuais para aplicativos e sites	0	22%	50%	33%	50%	45%	
Elaborar projetos de aplicativos para plataformas móveis	0	22%	34%	45%	66%	33%	
Documentar, construir e manter sistemas de informação para plataformas móveis	17%	11%	33%	56%	50%	33%	
Verificar usabilidade no desenvolvimento de programas	33%	33%	50%	56%	17%	11%	
Realizar versionamento no desenvolvimento de programas	17%	22%	33%	45%	50%	33%	
Desenvolver programas de computador, utilizando princípios de boas práticas	33%	22%	17%	22%	50%	56%	
Elaborar projetos de sistema de informação	17%	0	33%	78%	50%	22%	
Desenvolver elementos gráficos para aplicativos e sites	0	11%	67%	56%	33%	33%	
Implementar algoritmos em linguagem de programação, utilizando ambientes de desenvolvimento de acordo com as necessidades.	0	33%	33%	22%	67%	45%	
Pesquisar sobre a influência de novas tecnologias das produções artísticas e culturais.	17%	0	33%	44%	50%	56%	
Pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico	17%	0	17%	44%	66%	56%	
Selecionar linguagens de programação e ambientes de desenvolvimento de acordo com as especificidades do projeto	33%	22%	33%	11%	34%	67%	
Desenvolver sistemas embarcados	0	11%	17%	44%	83%	45%	
Implementar rotinas de segurança da informação	17%	11%	33%	44%	50%	45%	
Testar <i>softwares</i> para melhoria da qualidade de sistemas	33%	33%	17%	33%	50%	34%	
Utilizar protocolos de redes e internet para comunicação de dados	17%	22%	33%	56%	50%	22%	
Elaborar registros e planilhas de acompanhamento e controle das atividades	33%	78%	17%	11%	50%	11%	
Utilizar critérios e aplicar procedimentos na análise e problematização dos processos produtivos e tecnológicos	17%	45%	66%	22%	17%	33%	

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que o uso do idioma seja relevante para a execução das atribuições profissionais, o grupo de professores apontou a necessidade de utilizar Inglês como muito relevante para 21 das 26 atribuições apresentadas. Em contrapartida, o grupo de profissionais do mercado de trabalho apontou 8 das 26 atribuições para as quais o uso do idioma é muito relevante. Isso indica que, durante os estudos, há uma maior exigência de uso do idioma, e que os aprendizes o utilizam na maioria das atribuições técnicas - o que pode não acontecer durante o trabalho no mercado local. Além disso,

não há uma uniformidade quanto à necessidade de uso do idioma entre os grupos de respondentes, visto que algumas atribuições técnicas foram julgadas em diferentes graus de relevância. Como exemplo, destacam-se duas atribuições técnicas: uma é “desenvolver sistemas embarcados” - apontada por 83% dos professores como uma atribuição para o qual o uso do idioma é muito relevante, e por apenas 45% dos profissionais do mercado de trabalho -, a outra é “selecionar linguagens de programação e ambientes de desenvolvimento de acordo com as especificidades do projeto” - apontada como muito relevante por 67% dos profissionais do mercado e por apenas 34% dos professores. Tais dados nos mostram que uma atribuição técnica pode requerer mais ou menos o uso do idioma, dependendo do ambiente no qual é desenvolvida.

Em relação aos pontos convergentes, os dados apontam três atribuições técnicas para as quais o uso do idioma foi apontado como muito relevante para ambos os grupos: (i) desenvolver sites para *WEB* - indicada por 83% dos professores e por 78% dos profissionais do mercado de trabalho; (ii) codificar e depurar programas - destacada por 83% dos professores e por 56% dos profissionais do mercado de trabalho; e (iii) pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico - apontada por 66% dos professores e por 56% dos profissionais do mercado de trabalho. Entende-se que o consenso entre os grupos significa que essas são as principais atribuições para as quais a falta de habilidade com o uso do idioma pode trazer dificuldades aos alunos, tanto durante os estudos quanto à inserção destes no mercado de trabalho.

As questões elaboradas a fim de verificar a exigência do uso do idioma em atividades consideradas como usuais por materiais didáticos desenvolvidos para a área de Tecnologia da Informação também foram elaboradas levando em consideração “O que os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um curso de IFE” (BROWN, 2016). Todos os itens da lista foram apontados pelos profissionais do mercado de trabalho local como atividades nas quais eles utilizam o idioma para a execução de funções da área⁶¹.

Mesmo o idioma sendo utilizado em todas as atividades, 5 delas se destacam: (i) fazer uso de textos técnicos, (ii) manusear ações dos menus, (iii) relatar problema técnico, (iv) utilizar barras de ferramentas e (v) utilizar palavras-chave ou reservadas,

⁶¹ Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice K – Atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional, p.152.

todas apontadas por 89% do grupo de profissionais. Atividades como: (i) descrever processos, (ii) fazer uso de textos de assuntos gerais, fora da área técnica e (iii) trocar informações técnicas também se destacam, uma vez que foram apontadas por 78% do grupo. Esse dado aponta as principais atividades para as quais o idioma é utilizado pelos profissionais que atuam no mercado local, ou seja, é primordial que os egressos saibam executá-las utilizando Inglês para satisfazer uma exigência desse mercado de trabalho local.

A atividade “sequenciar instruções” - apontada por 67% do grupo -, “dar orientações sobre problema técnico” e “empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações” - ambas apontadas por 56% do grupo - são inerentes a uma parcela um pouco maior da metade do grupo, ou seja, não são atividades compartilhadas pela maioria como as principais mencionadas. Isso quer dizer que, caso o egresso desempenhe funções semelhantes às desses profissionais que apontaram essas atividades como aquelas em que o idioma é necessário, ele encontrará dificuldade de executá-las - se for competente na utilização do idioma apenas para o desempenho das atividades principais apontadas por esse grupo de participantes.

Pensando em traçar um caminho que auxilie o trabalho pedagógico, utilizando uma abordagem baseada nas principais atividades usuais da área técnica e as habilidades comunicativas necessárias, apresentamos a mesma lista de atividades consideradas como usuais por materiais didáticos desenvolvidos para a área de Tecnologia da Informação aos docentes participantes da pesquisa e lhes pedimos que apontassem quais habilidades comunicativas eram necessárias para cada item. Algumas atividades não exigem apenas uma ou outra habilidade comunicativa, mas duas, três ou as quatro⁶².

Segundo os respondentes, a habilidade de leitura é apontada em 10 das 17 atividades apresentadas ao grupo, a saber:

- (i) dar orientações sobre problema técnico;
- (ii) elaborar relatórios;
- (iii) empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações;
- (iv) fazer uso de textos de assuntos gerais, fora da área técnica;
- (v) fazer uso de textos técnicos;

⁶² Para visualizar a tabulação de todas as respostas, vide Apêndice L – Habilidades comunicativas envolvidas nas atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional, p.153.

- (vi) manusear ações dos menus;
- (vii) trocar informações técnicas;
- (viii) utilizar barras de ferramentas;
- (ix) utilizar diagramas e
- (x) utilizar palavras-chave ou reservadas.

Dessa lista, destacam-se as atividades (v), (vi), (viii) e (x), apontadas por 83% dos participantes, revelando que quase todo o grupo necessita da leitura em Inglês para o desempenho de tais tarefas. Ademais, essa necessidade de uso do idioma pelos docentes converge com os apontamentos dos profissionais do mercado de trabalho, pois as quatro atividades estão entre as mais praticadas no ambiente de trabalho, mostrando-nos que é primordial que os egressos tenham competências linguísticas em Inglês para que possam desenvolver as respectivas atividades.

Quanto à escrita em Inglês, os professores apontaram:

- (i) dar orientações sobre problemas técnicos;
- (ii) descrever como um sistema opera;
- (iii) descrever processos;
- (iv) descrever sistemas;
- (v) efetuar apresentações;
- (vi) elaborar relatórios;
- (vii) empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações;
- (viii) manusear ações dos menus;
- (ix) relatar problema técnico;
- (x) sequenciar instruções;
- (xi) trocar informações técnicas;
- (xii) utilizar barras de ferramentas e
- (xiii) utilizar palavras-chave ou reservadas.

Mais uma vez, 5 destas também foram apontadas pelos profissionais do mercado de trabalho - (iii), (viii), (ix), (xii) e (xiii), o que representa um ponto de convergência entre os respondentes. Esses dados revelam em quais atividades a falta da habilidade escrita em Inglês pode afetar as ações profissionais da área.

Em relação à habilidade de compreensão oral, 6 das 17 atividades apresentadas ao grupo foram apontadas como aquelas para as quais o idioma é utilizado. São elas:

- (i) compreender processos;

- (ii) dar informações sobre problemas técnicos;
- (iii) descrever como um sistema opera;
- (iv) efetuar apresentações;
- (v) relatar um problema técnico e
- (vi) utilizar palavras-chave ou reservadas.

Houve um destaque para a atividade “trocar informações técnicas”, apontada por 100% do grupo de respondentes. A atividade “dar orientações sobre problema técnico” - apontada por 50% do grupo - foi a segunda principal atividade para a qual o idioma é necessário. Já as demais foram destacadas por menos de 50% dos respondentes. Esses dados apontaram uma pequena divergência entre os respondentes em relação à necessidade do idioma, uma vez que o grupo de profissionais do mercado de trabalho destacou as atividades (v) e (vi) entre as principais da área de atuação, ou seja, serão exigidas dos egressos no mercado de trabalho local.

O grupo de docentes destacou 9 das 17 atividades apresentadas como aquelas que exigem a habilidade da fala:

- (i) dar orientações sobre problema técnico;
- (ii) descrever como um sistema opera;
- (iii) descrever processos;
- (iv) descrever sistemas;
- (v) efetuar apresentações;
- (vi) relatar problema técnico;
- (vii) sequenciar instruções;
- (viii) trocar informações técnicas e
- (ix) utilizar diagramas.

A atividade “dar orientações sobre problema técnico” se destaca em relação às demais, pois foi apontada por 83% dos respondentes. Outras - como (ii) descrever como um sistema opera, (v) efetuar apresentações e (vi) relatar problema técnico - foram apontadas por 50% dos respondentes. Mais uma vez, algumas das atividades apontadas pelos profissionais do mercado de trabalho também estão entre as destacadas pelos professores: (iii), (vi) e (viii), representando uma necessidade de uso do idioma convergente entre os respondentes.

Ressaltamos que o desempenho de duas atividades exige as quatro habilidades comunicativas: (i) dar orientações sobre problema técnico e (ii) trocar

informações técnicas. Notamos que, nestas, os aprendizes interagirão com outros usuários do idioma, seja na forma escrita ou oral. A elaboração de atividades pedagógicas que visem ao estímulo de uso do idioma utilizando as quatro habilidades comunicativas, principalmente nessas duas atividades, poderão preparar os egressos para essas situações-alvo.

Além disso, salientamos que, em atividades como (i) descrever como um sistema opera e (ii) relatar problema técnico - apontadas pelos respondentes como atividades que exigem a escrita, a compreensão e produção oral em Inglês -, possivelmente os aprendizes utilizarão a leitura em Língua Inglesa também, mesmo não apontada pelos respondentes. Por exemplo, ao relatar um problema técnico de forma escrita - na interação com outros usuários -, é provável que os aprendizes leiam as respostas daqueles com quem estão interagindo. Ou seja, em atividades nas quais três habilidades comunicativas foram apontadas, há a probabilidade de que a quarta - omitida - seja, também, necessária.

É importante lembrarmos que, em determinados momentos da situação-alvo, segundo os respondentes, os aprendizes e futuros egressos utilizarão mais as habilidades receptivas (a compreensão oral e a leitura) e, em outros, mais as produtivas (a escrita e a fala), mas que ambas podem estar interligadas em algumas atividades. Os dados também revelam que a utilização de apenas uma das quatro habilidades é pontual, por exemplo, em relação à atividade “fazer uso de textos técnicos”, para a qual apenas a habilidade de leitura fora apontada.

Finalizamos os questionários dos docentes e profissionais do mercado de trabalho, buscando por outras situações-alvo para uso do idioma, as quais tratamos a seguir.

4.2.5 Outras situações-alvo para uso do idioma

A questão 26 do questionário dos docentes e as de números 23 a 28 do formulário destinado aos profissionais do mercado de trabalho tinham como objetivo verificar a ocorrência de outras situações-alvo para uso do idioma não contempladas no material produzido para coleta de dados. Entre os docentes, quatro disseram que o questionário englobava todas as situações-alvo. No entanto, 2 deles externaram o seguinte:

- (1) “Utilizamos o idioma para documentação de linguagens de programação.”
 (2) “O idioma é necessário para palavras da estrutura de linguagens de programação.”

De acordo com os excertos (1) e (2), os professores também utilizam o idioma para documentações ou palavras que compõem a estrutura da linguagem de programação. Segundo Gotardo (2015), uma linguagem de programação é um método padronizado usado para expressar as instruções de um programa a um computador programável. O autor esclarece que esse método segue um conjunto de regras sintáticas e semânticas que, ao ser usado, cria o chamado “código fonte”, “um conjunto de palavras escritas de acordo com as regras sintáticas e semânticas de uma linguagem” (p.17). Em outras palavras, os participantes apenas reforçaram a necessidade de um gênero anteriormente identificado nas questões que tratavam sobre a utilização de gêneros.

Já o grupo de profissionais do mercado de trabalho não apontou outras situações-alvo para uso do idioma. Todos escreveram que o questionário contemplava as necessidades da área. Contudo, todos afirmam não haver cursos de Inglês sendo oferecidos a eles. Com relação a “se gostariam de frequentar um curso de Inglês”, dos 11 respondentes, apenas um declarou que “não”. As finalidades para esses cursos são variadas, conforme os excertos abaixo:

- (3) “Conhecimento de novas tecnologias e processos ainda não traduzidos para a língua portuguesa.”
 (4) “Curso de conversação. Alguns de nossos clientes mantêm contratos com empresas no exterior. Há situações que precisamos fazer a leitura de documentos em língua inglesa, além de participar de reuniões, também, na língua inglesa.”
 (5) “Cursos de aprimoramento para leitura, audição e escrita.”
 (6) “*E-learning* para aprimorar *listening*.”
 (7) “Já frequento aulas de inglês. O objetivo maior é o domínio da língua, ascensão profissional e viagens ao exterior.”
 (8) “Curso para conversação e escrita.”
 (9) “Inglês para o desenvolvimento profissional.”
 (10) “Conversação.”
 (11) “Leitura, escrita e fala, para a evolução na carreira e a comunicação fora do país.”
 (12) “Um curso com foco na leitura e escrita.”

Entre as finalidades, destacamos o excerto (3). Nele, o respondente aponta a necessidade de conhecer “tecnologias e processos ainda não traduzidos para a língua portuguesa”. Essa informação reitera uma das principais demandas de Inglês no

Brasil: “a necessidade do idioma para a compreensão de manuais e *softwares* específicos” (BRITISH COUNCIL, 2014, p.16).

Os excertos (4), (5), (6), (8), (10), (11) e (12) retratam a necessidade de aprimorar as habilidades comunicativas já discutidas neste trabalho. Já o (7) e (9) procuram cursos de Inglês que lhes ajudem a adquirir conhecimentos da Língua Inglesa para a ascensão profissional, porém, não deixam claro se está vinculada à área atual de atuação.

4.3 A triangulação de dados entre os documentos oficiais e os questionários dos docentes e profissionais do mercado de trabalho

No capítulo *Metodologia da Pesquisa*, externamos nossa opção pela triangulação dos dados obtidos na análise dos documentos oficiais - CNCT e Plano de Curso - com os resultados dos questionários aplicados aos docentes e profissionais do mercado de trabalho. Com base em Hutchinson e Waters (1987) e Nation e Macalister (2010), salientamos as questões: “Quais habilidades comunicativas estes utilizarão no ambiente profissional?”; “Quais gêneros são fundamentais para o exercício da profissão?” e “Quais atividades profissionais vão requerer dos egressos o uso de Inglês?”. Pensando nessas questões, destacamos, nesta subseção o que a triangulação desses dados revela.

O CNCT não prevê, explicitamente, quais habilidades comunicativas precisam ser abarcadas nos programas de Inglês dos cursos técnicos. De acordo com o documento, o eixo tecnológico em que o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas está inserido demanda “conhecimentos relacionados à leitura e produção de textos técnicos” (BRASIL, 2016, p.97), dentre outros fundamentos que precisam ser contemplados em sua organização. No texto atualizado em 2020, o mesmo ocorre.

Já no Plano de Curso, com base nas unidades de análise *leitura, escrita, compreensão oral e fala*, evidenciamos que as quatro habilidades comunicativas são contempladas no programa de Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional. Comparando esses dados às informações coletadas com os grupos de docentes e profissionais do mercado de trabalho local, notamos que essas habilidades comunicativas serão utilizadas pelos aprendizes, seja durante a preparação dos estudantes ou quando estes forem inseridos no mercado de trabalho, principalmente, o local. Em outras palavras, no quesito habilidades comunicativas, o Plano de Curso

busca atender às necessidades dos egressos, a fim que de consigam desempenhar suas funções profissionais.

Em relação aos gêneros orais e escritos, no CNCT, não encontramos detalhamentos sobre quais textos técnicos os egressos utilizarão em qualquer idioma - materno ou estrangeiro. No Plano de Curso, alguns gêneros foram mencionados, conforme os seguintes excertos:

- (13) Produção, em língua inglesa, de e-mails, **cartas pessoais, currículos, formulários de atendimento padronizado, glossários** com termos técnico-científicos, entre outras tipologias. (SÃO PAULO, 2018, p.93) (grifo nosso).
- (14) [...] São desenvolvidas habilidades linguísticas que envolvem a recepção e a produção da língua, com ênfase na interpretação de texto e na produção de alguns gêneros simples relacionados à comunicação de cada profissão, respeitando a atuação do profissional técnico, que pode ser expressa nos contextos de atendimento ao público, elaboração de **artigos, documentações técnicas e apresentações orais, entrevistas**, interpretação e produção de textos de vários níveis de complexidade. (SÃO PAULO, 2018, p.129) (grifo nosso).

Nos excertos (13) e (14), estão elencados os seguintes gêneros: (a) carta pessoal, (b) currículo, (c) formulário de atendimento padronizado, (d) glossário, (e) artigo, (f) documentação técnica, (g) apresentação oral e (h) entrevista. De acordo com os dados coletados junto aos docentes e profissionais do mercado de trabalho, com exceção do gênero entrevista, os demais - encontrados no Plano de Curso - não foram pontuados como necessários pelos participantes. Em contrapartida, alguns gêneros apontados pelos respondentes como necessários para a área não constam no documento: (i) artigo técnico, (ii) página de *WEB*, (iii) tutorial, (iv) instrução de código e (v) *script* (código fonte). Em outros termos, explicitamente, o Plano de Curso não abarca as necessidades reveladas pelos docentes e profissionais do mercado de trabalho no tocante aos gêneros que estes mais utilizam na área de Desenvolvimento de Sistemas.

No que se refere às atividades profissionais nas quais os egressos utilizarão o idioma, salientamos que não há no CNCT e no Plano de Curso qualquer relação explícita entre as atribuições técnicas de um profissional da área de Desenvolvimento de Sistemas e o ensino de Inglês. Apesar de evidenciarmos o foco do programa de Inglês na formação profissional, encontramos contextos para uso do idioma para os quais os respondentes apresentaram uma atribuição profissional - dado ausente no documento analisado. Ao invés disso, encontramos as seguintes informações:

- (15) Apresentações formais e informais; recepção de pessoas em ambientes diversos; roteiro de atendimento padronizado; situações cotidianas (SÃO PAULO, 2018, p.31).
- (16) Apresentações formais e informais com o uso de expressões mais usuais de cumprimento ao telefone, no local de trabalho, pessoalmente, entre outros, em ambientes internos e externos; informações e situações cotidianas (fila de banco, restaurantes, entre outros espaços públicos) com a utilização das expressões mais usuais; organização de reuniões, passeios, entre outros (SÃO PAULO, 2018, p.61).
- (17) Ambientes específicos da área de atuação profissional; entrevistas de trabalho; profissões e área profissionais (SÃO PAULO, 2018, p.94).

Os contextos situacionais para uso do idioma, em todos os excertos - (15), (16) e (17) -, trazem-nos informações de que as atividades executadas não estão direcionadas apenas àquelas do exercício da profissão. Situações cotidianas, como a utilização do idioma em bancos e restaurantes, estão previstas. Em relação aos ambientes específicos da área de atuação profissional - excerto (17) -, não existe qualquer detalhamento sobre as atividades executadas nesses ambientes. Em resumo, no quesito atividades profissionais para as quais o idioma é necessário, o Plano de Curso não atende às necessidades, pensando-se em um curso de IFP.

As informações obtidas nos questionários aplicados aos docentes e profissionais do mercado de trabalho revelaram que todas as atribuições técnicas que constam no programa dos componentes curriculares da área necessitam do uso do idioma. Dessa forma, caso a instituição elabore um curso de IFP que atenda às necessidades de uso do idioma, levando-se em conta as atribuições técnicas, todas elas poderiam compor o programa de Inglês, a fim de atender o que os egressos deveriam ser capazes de fazer ao final de sua formação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a conformidade dos documentos oficiais norteadores do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio às demandas comunicativas na língua estrangeira para o mercado de trabalho em que os egressos desse curso serão inseridos - uma região do interior do estado de São Paulo. Para isso, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

I) O que propõem os documentos oficiais norteadores do curso técnico em análise sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?

II) Quais são as situações-alvo para uso do idioma para o ambiente de trabalho do ponto de vista dos docentes da área técnica e dos profissionais do mercado local de trabalho?

Como relatado na Introdução deste trabalho, segundo o GFAC, o Plano do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio foi elaborado levando em consideração as “habilidades linguísticas que envolvem a recepção e a produção da língua, com ênfase na interpretação de texto e na produção de alguns gêneros simples [...] respeitando a atuação do profissional técnico” (SÃO PAULO, 2018, p.129). A partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa, constatamos que:

(a) o Plano de Curso abarca as quatro habilidades comunicativas - leitura, escrita, compreensão oral e fala. No entanto, não identificamos algumas micro-habilidades propostas por Oliveira (2015) para o ensino-aprendizagem de duas habilidades: i) realização das funções comunicativas e ii) uso de estratégias de comunicação - para a fala; i) reconhecimento de palavras e ii) inferenciação - para a compreensão oral. Ressaltamos que todas as habilidades foram apontadas como necessárias pelos docentes e profissionais do mercado de trabalho - destacando-se a leitura e a escrita. Assim, no quesito habilidades comunicativas, o Plano de Curso tende a atender às demandas das situações-alvo para uso do idioma;

(b) os gêneros (i) carta pessoal, (ii) currículo, (iii) formulário de atendimento padronizado, (iv) glossário, (v) artigo, (vi) documentação técnica, (vii) apresentação oral e (viii) entrevista estão contemplados no Plano de Curso. Contudo, os docentes e profissionais do mercado de trabalho local apontaram gêneros que não constam nesta lista: (i) artigo técnico; (ii) anúncio e propaganda; (iii) atendimento telefônico; (iv) blog de tecnologia, (v) instrução de código; (vi) manual de instrução; (vi) página de

WEB, (vii) relatório; (viii) tutorial; e (v) *script* (código fonte). Portanto, caso a instituição de ensino elabore um curso de IFP que abarque gêneros que serão exigidos dos egressos na atuação profissional, os gêneros apontados pelos grupos de respondentes deveriam constar no programa. Ressaltamos que os gêneros Instrução de Código e *Script* (Código fonte) foram indicados na fase de teste piloto dos questionários - respondido por outros profissionais da área não participantes desta pesquisa -, ou seja, esses gêneros podem ser específicos da área profissional, por sua vez, compartilhados por profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas;

(c) o Plano de Curso não elenca em quais atividades profissionais ou atribuições técnicas o idioma é ou será utilizado. Todavia, os docentes e profissionais do mercado de trabalho revelaram que em todas as 26 atribuições profissionais eles precisam usar o idioma, destacando-se: (i) desenvolver sites para *WEB*, (ii) codificar e depurar programas e (iii) pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico. Ademais, os participantes também externaram a necessidade de usar o idioma em atividades consideradas por materiais didáticos como usuais para a área e que não são mencionadas no documento, em especial: (i) dar orientações sobre problema técnico e (ii) trocar informações técnicas - atividades em que as quatro habilidades comunicativas são exigidas. Portanto, em uma possível elaboração de um curso de IFP, é primordial que as atribuições profissionais e atividades apontadas pelos respondentes constem no programa de Inglês, a fim de nortear atividades pedagógicas.

Em relação ao CNCT, não encontramos informações específicas para o ensino-aprendizagem do idioma, apenas uma indicação de que os profissionais da área precisam ser capazes de ler e de escrever gêneros voltados à sua atuação. Ademais, o texto do documento traz uma manifestação de atualização contínua daquele a fim de atender às demandas da formação profissionalizante, ou seja, entende-se que, a partir do surgimento de novas necessidades, essas passem a constar no documento. Dessa forma, pesquisas como esta podem contribuir com a revelação de carências a serem inseridas em documentos oficiais.

A análise dos documentos oficiais nos mostrou que nem sempre os elaboradores conseguem abranger todas as informações imprescindíveis para professores de idiomas, principalmente no tocante ao ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) - em especial, Inglês para Fins Profissionais. Entendemos que a análise de necessidades (HUTCHINSON e WATERS, 1987,

DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, ANTHONY, 2018, entre outros) é contínua, e que a cada turma de ingressantes um novo curso de fins específicos deveria ser elaborado. Porém, o conhecimento e a exposição clara sobre quais são as situações-alvo de uso do idioma - sobretudo aquelas que poderiam ser previstas nos documentos oficiais - facilitariam o trabalho pedagógico dos envolvidos na elaboração de programas, materiais didáticos, planos de aula, entre outras atividades pedagógicas, podendo aumentar a eficácia de um curso de Inglês.

Compreendemos que os resultados deste trabalho podem não ser acrescentados nos documentos oficiais, limitando a utilização deles no processo de ensino-aprendizagem de Inglês. Fatores como as regras, as decisões e as diretrizes que formam um currículo, o número de horas-aula destinado ao idioma, a possibilidade de adequação do programa às demandas locais, a missão da instituição e o próprio conhecimento da equipe pedagógica sobre o ensino-aprendizagem de idiomas na abordagem para fins específicos podem ser barreiras limitadoras para que os resultados de uma análise de necessidades sejam colocados em prática.

A centralidade do gênero em IFE, destacada por Hyon (2018), traz uma perspectiva de continuidade do estudo iniciado, uma vez que a análise dos gêneros mais utilizados na formação profissionalizante em Desenvolvimento de Sistemas pode contribuir com a investigação dos gêneros em seus contextos, além de fornecer caminhos para o ensino baseado neles, com a elaboração de cursos, de tarefas e de atividades pedagógicas cada vez mais relevantes à formação profissional dos estudantes. Esperamos, também, que os dados deste trabalho impulsionem novas pesquisas no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. R.; PLATERO, L. G. A aprendizagem de inglês na formação do profissional em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. **Revista Perspectiva em Gestão, Educação e Tecnologia**. v.4, n.8, p.1-13, 2015.

ANTHONY, L. **Introducing English for Specific Purposes**. London; New York: Routledge, Edição Kindle, 2018.

ARANHA, S. The Development of a Genre-Based Writing Course for Graduate Students in Two Fields. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (orgs.). **Genre in a changing world**. 1ed.Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, v. 1, p. 465-482, 2009.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. **Applied Linguistic**. v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTURKMEN, H. **Ideas and Options in English for Specific Purposes**. London: Taylor and Francis e-Library, 2008.

BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

BHATIA, V. K. Genre as Interdiscursive Performance in English for Professional Communication. *In*: HYLAND, K.; WONG, L. L. C. (orgs) **Specialised English: New directions in ESP and EAP research and Practice**. New York: Routledge, p. 36-49, 2019.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy**. West Lafayette: Parlor Press, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3a ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4a ed. Brasília, 2020.

BREEN, M. P. Syllabus design. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (orgs). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, p.151-159, 2001.

BREZINA, V., TIMPERLEY, M, McENERY, A. **#LancsBox v. 4.x.** [software package], 2018.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil.** São Paulo: British Council, 2014.

BROWN, J. D. **Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes.** Abingdon: Routledge, 2016.

BRUCE, I. **Theory and Concepts of English for Academic Purposes.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

CARVALHO, K. R. R. **Análise de Necessidades para a disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras.** 2008. 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELANI, M.A.A. Introduction. *In:* CELANI, M.A.A., DEYES, A., HOLMES, J.; SCOTT, M. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection.** São Paulo: EDUC e Mercado das Letras. p.13-26, 2005.

CELANI, M.A.A., *et al.* **The Brazilian ESP Project: an Evaluation.** São Paulo. EDUC, 1988.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures.** Berlin: Mouton, 1957.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** ROSÁRIO, M. J. P.; SOARES, N. V. (trad.) Portugal: Porto, Edições ASA, 2001.

COXHEAD, A. Vocabulary and ESP. *In:* PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes.** United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 115-132, 2013.

CPS – Centro Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza.** Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 15 set. 2019.

CPS- Centro Paula Souza. **Lista de Vestibulinhos.** Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdctec/index.php>. Acesso em: 15 set. 2019.

CPS- Centro Paula Souza. **Manual do Candidato.** São Paulo: Fundação FAT, 2018.

CPS- Centro Paula Souza. **Revista 50 anos de formação profissional.** São Paulo: Centro Paula Souza, n.72, 2019. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/06/72-edicao-72-setembro-outubro.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CRUZ, D. T. **English online: Inglês Instrumental para Informática.** Barueri: DISAL, 2013.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**. A multi-disciplinary approach. United Kingdom: Cambridge Language Teaching Library, 1998.

FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 325-342, 2013.

FRANCO, M. L. P. B **Análise de Conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

GLENDINNING, E. H.; MCEWAN, J. **Oxford English for Information Technology**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOH, C. C. M. ESP and Listening. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 55-76, 2013.

GOTARDO, R. A. **Linguagem de Programação I**. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

HARDING, K. **English for Specific Purposes**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HIRVELA, A. **Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

HIRVELA, A. ESP and Reading. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 77-94, 2013.

HUCKIN, T. Content Analysis: what texts talk about. *In*: BAZERMAN, C; PRIOR, P. (ed.) What writing does and how it does it: **An introduction to analysing texts and textual practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13-32, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. (1987) **English for specific purposes: a learning-centred approach**. 14^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, Edição Kindle, [Não Paginado], 2000.

HYLAND, K. **Specificity revisited: how far should we go now?** English for Specific Purposes. Pergamon. n.21, p.385-395, 2002.

HYLAND, K. **English for Academic Purposes: An advanced resource book**. London e New York: Routledge, 2006a.

HYLAND, K. English for Specific Purposes: Some influences and impacts. *In*: CUMMINS, A; DAVISON, C. (ed.) **The International Handbook of English Language Education**. Norwell, Mass: Springer, p.379-390, 2006b.

HYLAND, K. Genre Pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**. v.16, p.148-164, 2007.

- HYLAND, K. ESP and Writing. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 95-114, 2013.
- HYLAND, K.; WONG, L. L. C. Introduction. *In*: HYLAND, K.; WONG, L. L. C. (orgs) **Specialised English: New directions in ESP and EAP research and Practice**. New York: Routledge, p. 1-6, 2019.
- HYMES, D. H. "On Communicative Competence". *In*: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, p.269-293, 1972.
- HYON, S. **Introducing Genre and English for Specific Purposes**. Abingdon: Routledge, Edição Kindle. [Não Paginado], 2018.
- LANCASTER UNIVERSITY. **#LancsBox 5.1 manual**. Lancaster: Lancaster University, 60f., 2020.
- LIMA, R. S. **Gêneros textuais no contexto da educação profissional: diretrizes para o ensino**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.
- LOCKWOOD, J. What do we mean by 'workplace English'? A multi-layered syllabus framework for course design and assessment. *In*: HYLAND, K.; WONG, L. L. C. (orgs) **Specialised English: New directions in ESP and EAP research and Practice**. New York: Routledge, p. 22-35, 2019.
- LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. *In*: LONG, M. H. (org.) **Second Language Needs Analysis**. United Kingdom: Cambridge University Press, Edição Kindle, seção 1 [Não Paginado], 2005.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. RAMAL, A. (org.). Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- NATION, P.; MACALISTER, J. **Language curriculum design**. New York: Routledge, 2010.
- NIELSEN, J. **Usability Engineering**. United States of America: San Francisco. Morgan Kaufmann, 1993.
- NUNAN, D. **Learner-centered English language education: the selected works of David Nunan**. New York: Routledge, 2013.

OCTAVIANO, L. M. S. **Análise de Necessidades da Língua Inglesa para um Curso Técnico de Nível Médio**: Uma perspectiva discente. 2019. 107f. Monografia (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PALTRIDGE, B. Genre and English for Specific Purposes. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 347-366, 2013.

PARKINSON, J. English for Science and Technology. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, p. 155-174, 2013.

PPG da Instituição. Escola Técnica Estadual. **Plano Plurianual de Gestão 2019-2023**.

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**. v.25, n.1, p.1-29, 2004.

RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a Desconstrução de Mitos e a Construção do Futuro. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes. p. 109-124. EPU/EDU, 2005.

RAMOS, R.C.G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In*: KRZANOWSKI, M. (org.) **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Reading: Gargnet Publishing Ltda, p. 63-80, 2008.

RAMOS, R.C.G. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. *In*: DIAS, R.; DELL'ISOLA (orgs.). **Gêneros Textuais**: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, p. 63-97, 2012.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. da (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Editora Pontes, p. 23-42, 2019.

REIS, R. [1916] Poemas escolhidos. *In*: BARBOSA, F. (org). **Ler é aprender**: Fernando Pessoa. São Paulo: Klick, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso para a Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio**. São Paulo, 2018.

SCHUMACHER, C. et al. **O Inglês na Tecnologia da Informação**. Barueri: DISAL, 2009.

SEVERINO, A. J. (1941) **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2ed. Edição Kindle, 2017.

SOUZA, R. A. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial**. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SWALES, J. M. **Writing scientific English: a textbook of English as a Foreign Language for students of Physical and Engineering Sciences**. London: Nelson, 1971.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research setting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. (1998) **Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 20ed., Edição Kindle, 2018.

SWALES, J. M. **Research Genres: Explorations and Applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.

VIAN JR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESPECIALIST**. v.29, n.2, p.139-158, 2008.

VIEIRA, B. G. A. M. **Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos ao Ensino e Aprendizagem de Línguas) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

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 à distância**. 2019. 238f. Tese (Tese em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

VIEIRA, B.G.A.M; ARANHA, S. A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação. **The ESPECIALIST**. v. 36, n.1, p.49-72, 2015.

WIDODO, H. P. **The Development of Vocational English Materials from a Social Semiotic Perspective: Participatory Action Research**. 2015. 333f. Tese (Doutorado em Filosofia do Departamento de Linguística) – University of Adelaide, Australia, 2015.

WIDODO, H. P. Teaching English for Specific Purposes (ESP): for Vocational Purposes (EVP). *In*: RENANDYA, W. A.; WIDODO, H. O. (eds). **English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice**. Switzerland: Springer International Publishing, p. 277-292, 2016.

WOODROW, L. **Introducing Course Design in English for Specific Purposes.**
Abingdon: Routledge, Edição Kindle. [Não Paginado], 2018.

APÊNDICE A – Questionário-sondagem (docentes)

Eu, Luciana Moraes Silva Octaviano, convido você a responder a este questionário para contribuir com a pesquisa "Análise de Necessidades da Língua Inglesa para a Formação Discente de um Curso Técnico de Nível Médio". O resumo abaixo esclarece sobre a pesquisa e este instrumento de coleta de dados.

Resumo: Este questionário integra uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é identificar as necessidades da língua inglesa para o desempenho profissional de egressos do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Nesta etapa, levantamos a situação-alvo para uso do idioma, por exemplo, as habilidades comunicativas requeridas e sua aplicação no desenvolvimento dos componentes profissionalizantes do curso. Os dados obtidos, somados a outras informações investigadas, fomentarão subsídios para avaliar a conformidade do programa de língua inglesa em atender às exigências do mercado de trabalho.

Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, agradeço a participação e peço que responda às perguntas seguintes individualmente, com base em suas próprias experiências.

Obs.: As informações requisitadas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo são obrigatórias. As perguntas do questionário cujas respostas são obrigatórias estão sinalizadas com um asterisco vermelho:

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Antes de iniciar, por favor, leia o termo a seguir: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você foi convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa "Análise de Necessidades da Língua Inglesa para a Formação Discente de um Curso Técnico de Nível Médio" sob responsabilidade da pesquisadora Luciana Moraes Silva Octaviano. O estudo será realizado com a aplicação de questionários e eventuais entrevistas, cujas respostas integrarão base de dados sobre a utilização do idioma no curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

Haverá um risco mínimo à saúde emocional, uma vez que ao responderem aos questionamentos, os participantes apresentarão suas percepções. Para evitar constrangimentos, será mantido o anonimato, não sendo utilizados os nomes reais dos participantes. Considerando que os dados coletados estarão em formato eletrônico, também existe o risco de acesso por criminosos.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de dúvidas. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas, bem como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas para divulgação em reuniões, eventos acadêmicos e revistas científicas. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, mesmo que estes possam mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão subsídios para a reestruturação de um programa de ensino de língua inglesa para fins específicos para o curso de sua área de atuação.

Diante do exposto, se você concorda em participar desta pesquisa, forneça os dados solicitados, selecione a caixa "Li o termo e aceito participar desta pesquisa" e responda às

8. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da leitura em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta

○ ○ ○ ○ ○

9. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da escrita em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta

○ ○ ○ ○ ○

10. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da compreensão oral em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta

○ ○ ○ ○ ○

11. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da fala em língua inglesa no desempenho das atividades profissionais desenvolvidas no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta

○ ○ ○ ○ ○

12. Durante o desempenho das atividades profissionais desenvolvidas em seu(s) componente(s) curricular(es), em qual canal de comunicação há a interação em língua inglesa? (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- telefone e outros canais por voz
- chat
- autoatendimento on-line
- e-mails
- mensagem de texto
- redes sociais
- sites e blogs
- vídeo do Youtube
- fóruns
- rádio e TV
- webinar
- mídia impressa
- outro: _____

13. Com qual tipo de usuário da língua inglesa ocorre a interação para o desempenho das atividades profissionais da área técnica? (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Brasileiros
- Estrangeiros não nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial
- Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial
- Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é a segunda língua oficial

14. Assinale os gêneros nos quais a leitura em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Artigo técnico
- Blog de tecnologia
- E-mail
- Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)
- Jornal
- Livro de informática
- Manual de instrução
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Relatório
- Revista de tecnologia
- Tutorial
- Scripts (código-fonte)
- Instrução de código
- Outro: _____

15. Assinale os gêneros nos quais a escrita em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Artigo técnico
- Blog de tecnologia
- E-mail
- Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)
- Jornal
- Manual de instrução
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Relatório
- Revista de tecnologia
- Tutorial
- Scripts (código-fonte)
- Instrução de código
- Outro: _____

16. Assinale os gêneros nos quais a compreensão oral em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Atendimento telefônico
- Blog de tecnologia
- Entrevista
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Tutorial
- Scripts (código-fonte)
- Outro: _____

17. Assinale os gêneros nos quais a fala em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Atendimento telefônico
- Blog de tecnologia

<input type="checkbox"/>	Entrevista
<input type="checkbox"/>	Página na WEB
<input type="checkbox"/>	Postagem em redes sociais
<input type="checkbox"/>	Tutorial
<input type="checkbox"/>	Outro: _____

18. Assinale a frequência de utilização dos gêneros relacionados abaixo, para a área de atuação profissional. *

Marque apenas uma oval por linha.

	diariamente	semanalmente	quinzenalmente	mensalmente	raramente
Anúncios e propagandas	<input type="radio"/>				
Artigo técnico	<input type="radio"/>				
Atendimento telefônico	<input type="radio"/>				
Blog de tecnologia	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Entrevista	<input type="radio"/>				
Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)	<input type="radio"/>				
Jornal	<input type="radio"/>				
Livro de informática	<input type="radio"/>				
Manual de instrução	<input type="radio"/>				
Página na WEB	<input type="radio"/>				
Postagem em redes sociais	<input type="radio"/>				
Tutorial	<input type="radio"/>				
Relatório	<input type="radio"/>				
Revista de tecnologia	<input type="radio"/>				
Scripts (código-fonte)	<input type="radio"/>				
Instrução de código	<input type="radio"/>				

19. Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 1º ano. *

Marque apenas uma oval por linha.

	pouco relevante	relevante	muito relevante
Modelar banco de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver sites para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operar sistemas computacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver interfaces visuais para aplicativos e sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificar usabilidade no desenvolvimento de programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar versionamento no desenvolvimento de programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver programas de computador, utilizando princípios de boas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar projetos de sistema de informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver elementos gráficos para aplicativos e sites.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar algoritmos em linguagem de programação, utilizando ambientes de desenvolvimento de acordo com as necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 2º ano. *

Marque apenas uma oval por linha.

	pouco relevante	relevante	muito relevante
Implementar banco de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Codificar e depurar programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar projetos de sistemas de informação para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar projetos de aplicativos para plataformas móveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar sobre a influência das novas tecnologias nas produções artísticas e culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisas sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionar linguagens de programação e ambientes de desenvolvimento de acordo com as especificidades do projeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Classifique a importância de compreender e utilizar a língua inglesa para as atribuições técnicas elencadas no plano de curso para o 3º ano. *

Marque apenas uma oval por linha.

	pouco relevante	relevante	muito relevante
Desenvolver sistemas embarcados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar rotinas de segurança da informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testar softwares para melhoria da qualidade de sistemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar e desenvolver projetos de sistemas computacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentar, construir e manter sistemas de informação para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar protocolos de redes e internet para comunicação de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar registros e planilhas de acompanhamento e controle das atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentar, construir e manter sistemas de informação para plataformas móveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar critérios e aplicar procedimentos na análise e problematização dos processos produtivos e tecnológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a leitura em língua inglesa é utilizada. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Manusear ações dos menus
- Utilizar barras de ferramentas
- Utilizar palavras-chave ou reservadas
- Empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações
- Fazer uso de textos técnicos
- Fazer uso de textos de assuntos gerais, fora da área técnica
- Utilizar diagramas
- Trocar informações técnicas
- Dar orientações sobre problema técnico
- Elaborar relatórios
- Outro: _____

23. Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a escrita em língua inglesa é utilizada. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Manusear ações dos menus
- Utilizar barras de ferramentas
- Utilizar palavras-chave ou reservadas
- Empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações
- Sequenciar instruções
- Descrever processos
- Trocar informações técnicas
- Descrever sistemas
- Relatar problema técnico
- Dar orientações sobre problema técnico
- Descrever como um sistema opera
- Elaborar relatórios
- Efetuar apresentações
- Outro: _____

24. Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a compreensão oral em língua inglesa é utilizada. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Manusear ações dos menus
- Utilizar barras de ferramentas
- Utilizar palavras-chave ou reservadas
- Empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações
- Compreender processos
- Utilizar diagramas
- Trocar informações técnicas
- Relatar problema técnico
- Dar orientações sobre problema técnico
- Descrever como um sistema opera
- Efetuar apresentações
- Outro: _____

25. Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais a fala em língua inglesa é utilizada. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Sequenciar instruções
- Descrever processos
- Utilizar diagramas
- Trocar informações técnicas
- Descrever sistemas
- Relatar problema técnico
- Dar orientações sobre problema técnico
- Descrever como um sistema opera
- Efetuar apresentações
- Outro: _____

26. Para o ingresso no mercado de trabalho, serão exigidas do aluno egresso do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio habilidades comunicativas em língua inglesa para atividades da área de tecnologia ou gêneros não contemplados neste questionário? Quais?

APÊNDICE B – Questionário-sondagem (profissionais)

Eu, Luciana Moraes Silva Octaviano, convido você a responder a este questionário para contribuir com a pesquisa "Análise de Necessidades da Língua Inglesa para a Formação Discente de um Curso Técnico de Nível Médio". O resumo abaixo esclarece sobre a pesquisa e este instrumento de coleta de dados.

Resumo: Este questionário integra uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é identificar as necessidades da língua inglesa para o desempenho profissional do egresso do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Nesta etapa, levantamos a situação-alvo de uso do idioma, por exemplo, as habilidades comunicativas requeridas e sua aplicação no âmbito de sua profissão. Os dados obtidos, somados a outras informações investigadas, fomentarão subsídios para a verificação da conformidade do programa de língua inglesa em relação às exigências do mercado de trabalho.

Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, agradeço a participação e peço que responda às perguntas seguintes individualmente, com base em suas próprias experiências.

Obs.: As informações requisitadas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo são obrigatórias. As perguntas do questionário cujas respostas são obrigatórias estão sinalizadas com um asterisco vermelho:

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Antes de iniciar, por favor, leia o termo a seguir: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você foi convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa "Análise de Necessidades da Língua Inglesa para a Formação Discente de um Curso Técnico de Nível Médio" sob responsabilidade da pesquisadora Luciana Moraes Silva Octaviano. O estudo será realizado com a aplicação de questionários e eventuais entrevistas, cujas respostas integrarão base de dados sobre a utilização do idioma no curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

Haverá um risco mínimo à saúde emocional, uma vez que ao responderem aos questionamentos, os participantes apresentarão suas percepções. Para evitar constrangimentos, será mantido o anonimato, não sendo utilizados os nomes reais dos participantes. Considerando que os dados coletados estarão em formato eletrônico, também existe o risco de acesso por criminosos.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de dúvidas. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas, bem como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas para divulgação em reuniões, eventos acadêmicos e revistas científicas. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, mesmo que estes possam mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão subsídios para a reestruturação de um programa de ensino de língua inglesa para fins específicos para o curso de sua área de atuação.

Diante do exposto, se você concorda em participar desta pesquisa, forneça os dados solicitados, selecione a caixa "Li o termo e aceito participar desta pesquisa" e responda às perguntas do questionário. Lembre-se que uma cópia deste termo, assinada pela

pesquisadora, já foi enviada a você por email, para que possa consultá-lo a qualquer momento.

Li o termo e aceito participar desta pesquisa *

Marque apenas uma oval.

Sim

Não

1. Nome completo*

2. Telefone (fixo ou celular) *

3. Data de hoje*

4. Há quanto tempo trabalha na empresa? *

5. Qual sua função? *

6. Você possui conhecimento em língua inglesa? *

Marque apenas uma oval.

Sim

Não

7. Quais habilidades comunicativas em língua inglesa foram exigidas de você pela empresa no processo de contratação? *

Marque apenas uma oval por linha.

	Não foi exigida	Nível básico	Nível intermediário	Nível avançado
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Baseando-se no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) abaixo, classifique seu conhecimento nas habilidades comunicativas em língua inglesa. *

A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projeto ou de uma ideia.
B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão atual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.
C1	É capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2	É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que lê ou ouve. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, escritas e orais, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.

Tradução oficial portuguesa (Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa)

Marque apenas uma oval por linha.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Leitura	<input type="radio"/>					
Escrita	<input type="radio"/>					
Fala	<input type="radio"/>					
Compreensão oral	<input type="radio"/>					

9. Você tem tido necessidade da língua inglesa no ambiente de trabalho? *

Marque apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da leitura em língua inglesa no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval.

- muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta
-

11. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da escrita em língua inglesa no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

- muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta
-

12. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da compreensão oral em língua inglesa no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

- muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta
-

13. Na escala de 1 a 5, qual a necessidade da fala em língua inglesa no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você? *

Marque apenas uma oval

- muito baixa 1 2 3 4 5 extremamente alta
-

14. Em qual canal de comunicação acontece seu contato com a língua inglesa? (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- telefone e outros canais por voz
 chat
 autoatendimento on-line
 e-mails
 mensagem de texto
 redes sociais
 sites e blogs
 vídeo do Youtube
 fóruns
 rádio e TV
 webinar
 mídia impressa
 outro: _____

15. Com qual tipo de usuário da língua inglesa você interage? (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Brasileiros
- Estrangeiros não nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial
- Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial
- Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é a segunda língua oficial

16. Assinale os gêneros nos quais a leitura em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Artigo técnico
- Blog de tecnologia
- E-mail
- Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)
- Jornal
- Livro de informática
- Manual de instrução
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Relatório
- Revista de tecnologia
- Tutorial
- Instruções de código
- Scripts (código-fonte)
- Outro: _____

17. Assinale os gêneros nos quais a escrita em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Artigo técnico
- Blog de tecnologia
- E-mail
- Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)
- Jornal
- Manual de instrução
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Relatório
- Revista de tecnologia
- Tutorial
- Scripts (código-fonte)
- Instrução de código
- Outro: _____

18. Assinale os gêneros nos quais a compreensão oral em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Anúncios e propagandas
- Atendimento telefônico
- Blog de tecnologia
- Entrevista
- Página na WEB
- Postagem em redes sociais
- Tutorial

- Scripts (código-fonte)
 Outro: _____

19. Assinale os gêneros nos quais a fala em língua inglesa é necessária. (Marque mais de uma opção se necessário.)*

Marque todas que se aplicam

- Atendimento telefônico
 Blog de tecnologia
 Entrevista
 Página na WEB
 Postagem em redes sociais
 Tutorial
 Outro: _____

20. Assinale a frequência de utilização dos gêneros textuais relacionados abaixo, para a área de atuação profissional. *

Marque apenas uma oval por linha.

	diariamente	semanalmente	quinzenalmente	mensalmente	raramente
Anúncios e propagandas	<input type="radio"/>				
Artigo técnico	<input type="radio"/>				
Atendimento telefônico	<input type="radio"/>				
Blog de tecnologia	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Entrevista	<input type="radio"/>				
Infográfico e timeline (linha do tempo de eventos e produtos)	<input type="radio"/>				
Jornal	<input type="radio"/>				
Livro de informática	<input type="radio"/>				
Manual de instrução	<input type="radio"/>				
Página na WEB	<input type="radio"/>				
Postagem em redes sociais	<input type="radio"/>				
Tutorial	<input type="radio"/>				
Relatório	<input type="radio"/>				
Revista de tecnologia	<input type="radio"/>				
Scripts (código-fonte)	<input type="radio"/>				
Instrução de código	<input type="radio"/>				

21. Assinale as atividades usuais do profissional de tecnologia nas quais você utiliza a língua inglesa. (Marque mais de uma opção se necessário) *

Marque todas que se aplicam

- Manusear ações dos menus
 Utilizar barras de ferramentas
 Utilizar palavras-chave ou reservadas
 Empregar linguagem matemática em gráficos, fórmulas e equações
 Fazer uso de textos técnicos
 Fazer uso de textos de assuntos gerais, fora da área técnica
 Sequenciar instruções
 Descrever processos
 Utilizar diagramas
 Trocar informações técnicas
 Descrever sistemas
 Relatar problema técnico
 Dar orientações sobre problema técnico

<input type="checkbox"/>	Descrever como um sistema opera
<input type="checkbox"/>	Elaborar relatórios
<input type="checkbox"/>	Efetuar apresentações
<input type="checkbox"/>	Outro: _____

22. Para o exercício da profissão, qual a relevância de aprender os itens abaixo utilizando as habilidades comunicativas em língua inglesa? *

Marque apenas uma oval por linha.

	Pouco relevante	relevante	muito relevante
Modelar banco de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar banco de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver sites para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar projetos de sistemas de informação para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentar, construir e manter sistemas de informação para WEB.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operar sistemas computacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Codificar e depurar programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar e desenvolver projetos de sistemas computacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver interfaces visuais para aplicativos e sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar projetos de aplicativos para plataformas móveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentar, construir e manter sistemas de informação para plataformas móveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificar usabilidade no desenvolvimento de programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar versionamento no desenvolvimento de programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver programas de computador, utilizando princípios de boas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar projetos de sistema de informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver elementos gráficos para aplicativos e sites.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar algoritmos em linguagem de programação, utilizando ambientes de desenvolvimento de acordo com as necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar sobre a influência das novas tecnologias nas produções artísticas e culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar sobre a importância dos novos materiais e processos utilizados para o desenvolvimento tecnológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionar linguagens de programação e ambientes de desenvolvimento de acordo com as especificidades do projeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver sistemas embarcados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar rotinas de segurança da informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testar softwares para melhoria da qualidade de sistemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar protocolos de redes e internet para a comunicação de dados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar registros e planilhas de acompanhamento e controle das atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar critérios e aplicar procedimentos na análise e problematização dos processos produtivos e tecnológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. As oportunidades de promoção na sua área de atuação dependem de novas habilidades comunicativas em língua inglesa? Se sim, quais? Se não, por quê?

24. Para a atuação no mercado de trabalho de sua área, serão exigidas do aluno egresso do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio habilidades comunicativas em língua inglesa para atividades da área de tecnologia ou gêneros não contemplados neste questionário? Quais?

25. A empresa fornece algum tipo de curso de inglês?

Marque apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. Descreva o tipo de curso e para qual finalidade.

27. Você gostaria de frequentar um curso de inglês?

Marque apenas uma oval.

- Sim
 Não

28. Descreva o tipo de curso e para qual finalidade.

APÊNDICE C – Formação acadêmica dos docentes

Nível de formação atual	Curso/Habilitação
Licenciatura	Ciência da Computação
Licenciatura	Informática
Especialização	Programação em JAVA orientada a objetos
Especialização	Informática
Especialização	Docência no Ensino Superior
Mestrado	Engenharia Elétrica

N=6

APÊNDICE D – A interação entre os respondentes e outros usuários do idioma

Usuários	Professores da formação profissionalizante	Profissionais do mercado de trabalho
Brasileiros	83%	89%
Estrangeiros não nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial	0	56%
Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é língua oficial	50%	67%
Estrangeiros nativos de países cujo idioma inglês é a segunda língua oficial	0	44%

APÊNDICE E – Meios de comunicação utilizados pelos respondentes

Meios de comunicação	Docentes	Profissionais
autoatendimento on-line	17%	0
chat	17%	33%
e-mails	50%	78%
fóruns	33%	56%
mensagem de texto	33%	33%
mídia impressa	0	11%
rádio e tv	0	0
redes sociais	67%	22%
sites e blogs	100%	44%
telefone e outros canais por voz	17%	33%
vídeos no Youtube	83%	22%
webinar	33%	33%

APÊNDICE F – Gêneros lidos pelos respondentes

Habilidade comunicativa	Gêneros	participantes	
		docentes	profissionais
leitura	Anúncios e propagandas	16,7%	33,3%
	Artigo técnico	83,3%	77,8%
	Blog de tecnologia	66,7%	66,7%
	E-mail	16,7	55,6%
	Infográfico e <i>timeline</i>	50%	33,3%
	Jornal	0%	22,2%
	Livro de informática	50%	55,6%
	Manual de instrução	66,7%	55,6%
	Página na WEB	83,3%	88,9%
	Postagem em redes sociais	33,3%	44,4%
	Relatório	33,3%	22,2%
	Revista de tecnologia	50%	44,4%
	Tutorial	83,3%	55,6%
	Instruções de código	83,3%	66,7%
	Scripts (código fonte)	66,7%	66,7%

APÊNDICE G – Gêneros escritos pelos respondentes

Habilidade comunicativa	Gêneros	participantes	
		docentes	profissionais
escrita	Anúncios e propagandas	16,7%	0%
	Artigo técnico	50%	11,1%
	Blog de tecnologia	0%	11,1%
	E-mail	33,3%	44,4%
	Infográfico e <i>timeline</i>	16,7%	0%
	Jornal	0%	0%
	Manual de instrução	16,7%	22,2%
	Página na WEB	50%	33,3%
	Postagem em redes sociais	0%	11,1%
	Relatório	16,7%	44,4%
	Revista de tecnologia	0%	11,1%
	Tutorial	0%	22,2%
	Instruções de código	66,7%	77,8%
	Scripts (código fonte)	66,7%	55,6%

APÊNDICE H – Gêneros ouvidos pelos respondentes

Habilidade comunicativa	Gêneros	participantes	
		docentes	profissionais
compreensão oral	Anúncios e propagandas	16,7%	55,6%
	Atendimento telefônico	16,7%	33,3%
	Blog de tecnologia	16,7%	66,7%
	Entrevista	33,3%	55,6%
	Página na WEB	50%	55,6%
	Postagem em redes sociais	33,3%	44,4%
	Tutorial	66,7%	66,7%
	Scripts (código-fonte)	33,3%	22,2%

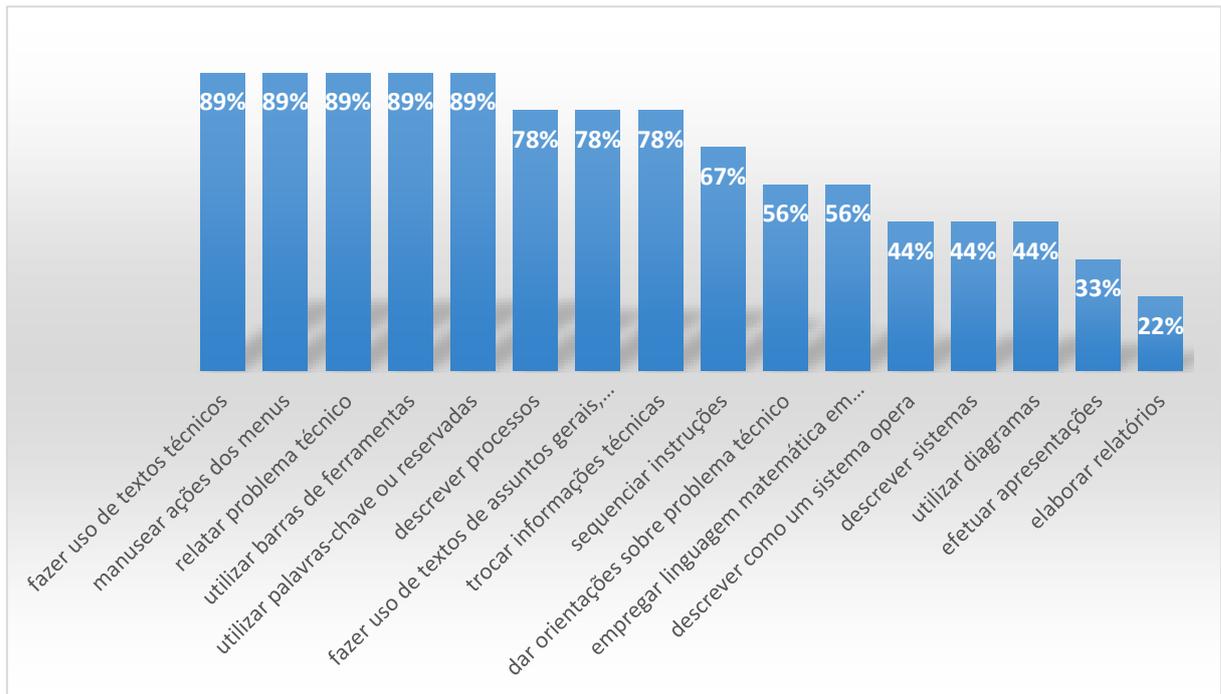
APÊNDICE I – Gêneros falados pelos respondentes

Habilidade comunicativa	Gêneros	participantes		
		docentes	profissionais	
fala	Atendimento telefônico	33,3%	55,6%	
	Blog de tecnologia	0%	33,3%	
	Entrevista	33,3%	22,2%	
	Página na WEB	16,7%	22,2%	
	Postagem em redes sociais	16,7%	11,1%	
	Tutorial	16,7%	11,1%	

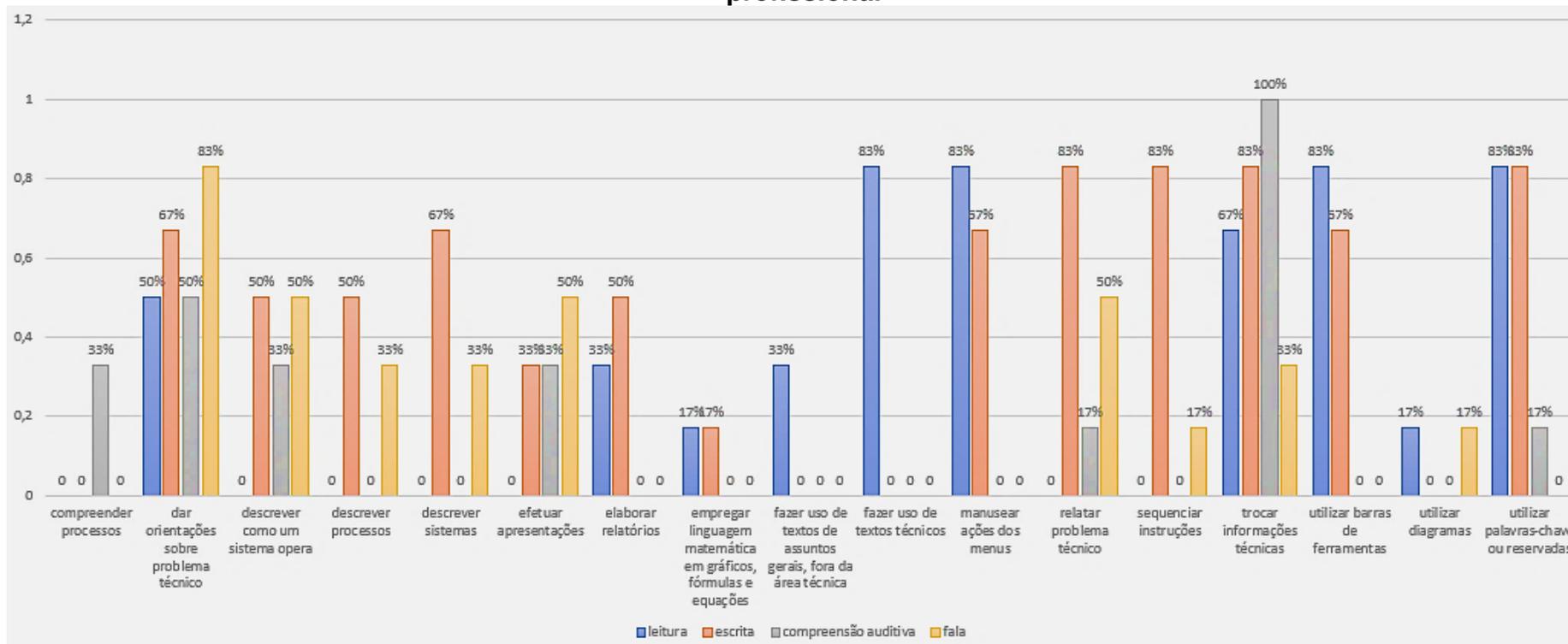
APÊNDICE J – Frequência de utilização dos gêneros escritos e orais pelos respondentes

Gêneros	Frequência									
	diariamente		semanalmente		quinzenalmente		mensalmente		raramente	
	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais	docentes	profissionais
anúncios e propagandas	0	11,1%	0	22,2%	0	0	16,7%	22,2%	83,3%	44,4%
artigo técnico	33,3%	44,4%	16,7%	33,3%	16,7%	0	16,7%	11,1%	16,7%	11,1%
atendimento telefônico	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	100%
blog de tecnologia	33,3%	22,2%	16,7%	44,4%	0	11,1%	33,3%	0	16,7%	22,2%
e-mail	16,7%	11,1%	0	11,1%	33,3%	22,2%	0	11,1%	50%	44,4%
entrevista	0	0	0	0	16,7%	0	33,3%	0	50%	100%
Infográfico e timeline	0	0	16,7%	0	16,7%	22,2%	16,7%	11,1%	50%	66,7%
jornal	0	0	0	22,2%	33,3%	0	16,7%	22,2%	50%	55,6%
livro de informática	16,7%	22,2%	16,7%	22,2%	50%	0	16,7%	22,2%	0	33,3%
manual de instrução	33,3%	22,2%	50%	22,2%	0	33,3%	16,7%	11,1%	0	11,1%
página de WEB	83,3%	44,4%	0	22,2%	0	11,1%	16,7%	11,1%	0	11,1%
postagem em redes sociais	33,3%	33,3%	16,7%	0	0	22,2%	0	11,1%	50%	33,3%
tutorial	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	16,7%	11,1%	0	11,1%	16,7%	11,1%
relatório	0	11,1%	50%	33,3%	0	11,1%	0	22,2%	50%	22,2%
revista de tecnologia	16,7%	22,2%	16,7%	22,2%	0	11,1%	50%	33,3%	16,7%	11,1%
instruções de código	83,3%	66,7%	0	11,1%	0	0	16,7%	11,1%	0	11,1%
scripts (código fonte)	83,3%	66,7%	0	11,1%	0	0	0	11,1%	16,7%	11,1%

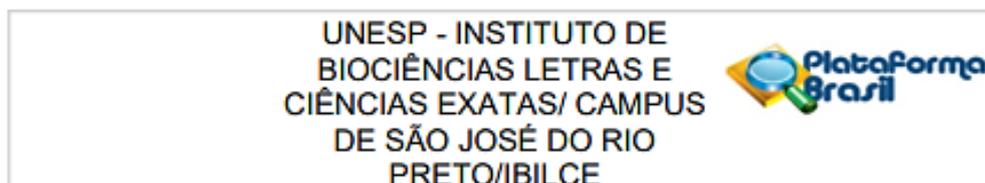
APÊNDICE K – Atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional



APÊNDICE L – Habilidades comunicativas envolvidas nas atividades que exigem o uso do idioma no ambiente profissional



ANEXO A – Parecer Comitê de  tica



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DE NECESSIDADES DO USO DA LÍNGUA INGLESA PARA A FORMA O DISCENTE DE UM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador: LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO

 rea Temática:

Versão: 1

CAAE: 20058319.0.0000.5466

Institui o Proponente: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.668.470

Apresenta o do Projeto:

Trata-se de projeto de disserta o de mestrado a ser desenvolvida no Programa de Estudos Linguísticos do Instituto. O projeto possui todos os campos necessários para sua avalia o.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora informa que o objetivo principal do trabalho   identificar as necessidades do uso da língua inglesa para a forma o discente do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio de uma unidade do Centro Paula Souza, localizada na cidade de Tupã/SP.

Avalla o dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e a pesquisadora aponta quais seriam. A pesquisadora informa que espera que o levantamento subsidie a estrutura o de um programa de ensino de língua inglesa articulado com a situa o na qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre.

Comentários e Considera es sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui consistência teórica e metodológica e atende aos cr terios para ser desenvolvida.

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS
DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO/IBILCE



Continuação do Parecer: 3.688.470

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequadamente inseridos e houve autorização da Etec para seu desenvolvimento.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1363343.pdf	02/09/2019 21:02:34		Aceito
Outros	Pedido_de_Autorizacao_escola.docx	02/09/2019 21:02:15	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_documentos_oficiais_4.pdf	02/09/2019 21:01:28	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_documentos_oficiais_3.pdf	02/09/2019 21:00:55	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_documentos_oficiais_2.pdf	02/09/2019 21:00:29	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_documentos_oficiais_1.pdf	02/09/2019 20:59:55	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Outros	Autorizacao_pesquisa.pdf	02/09/2019 20:58:49	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis_de_participantes_membros.doc	30/08/2019 21:02:46	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_mercado_de_trabalho.doc	30/08/2019 21:02:40	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_alunos.doc	30/08/2019 21:02:31	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito

Continuação do Parecer: 3.688.470

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/08/2019 21:02:18	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/08/2019 21:01:55	LUCIANA MORAES SILVA OCTAVIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:
Andrea Carla da Silva Barretto
(Coordenador(a))

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** camilabm@ibilce.unesp.br

ANEXO B – Exemplos de ocorrências com a palavra *ensino* encontradas no CNCT atualizado

#LancsBox 5.1.2

KWC GraphColl Wheel Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWC: ensino X Search

Search ensino Occurrences 1,071 (66.06) Texts 1 Corpus Corpus 2 Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	catalogogera	Da Rosa (Confederação Nacional de Estabelecimentos de	Ensin	Joelma Bomfim da Cruz Campos (Secretaria de
2	catalogogera	da Defesa) Alexandre Nascimento Santos (Diretoria de	Ensin	da Marinha) Aline Rigão Pedroso (Diretoria de
3	catalogogera	da Marinha) Aline Rigão Pedroso (Diretoria de	Ensin	Força Aérea Brasileira) Frederico de Carvalho Gomes
4	catalogogera	Brasileira) Frederico de Carvalho Gomes (Diretoria de	Ensin	da Marinha) Juliano Bruno de Almeida Cardoso
5	catalogogera	Exército) Luciana Monzato Pontes Mendes (Diretoria de	Ensin	Força Aérea Brasileira) Roberto Barros de Oliveira
6	catalogogera	Brasileira) Roberto Barros de Oliveira (Diretoria de	Ensin	da Aeronáutica) Grupo de Trabalho do Eixo
7	catalogogera	para orientar e informar as Instituições de	Ensin	os estudantes, as empresas e a sociedade
8	catalogogera	novas demandas socioeducacionais. Para as instituições de	Ensin	o Catálogo é um referencial que subsidia
9	catalogogera	de submissão). Estudantes, trabalhadores, empregadores, instituições de	Ensin	e outros órgãos relacionados ao exercício profissional
10	catalogogera	de informação para estudantes, empresários, instituições de	Ensin	e a sociedade em geral. Boa navegação!
11	catalogogera	Subsequente, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Concomitante,
12	catalogogera	Concomitante, o estudante deverá estar cursando o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
13	catalogogera	Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao	Ensin	Médio, o estudante deverá ter concluído o
14	catalogogera	Médio, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
15	catalogogera	Adultos, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental - Legislação profissional- Lei nº 11.350, de
16	catalogogera	Subsequente, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Concomitante,
17	catalogogera	Concomitante, o estudante deverá estar cursando o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
18	catalogogera	Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao	Ensin	Médio, o estudante deverá ter concluído o
19	catalogogera	Médio, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
20	catalogogera	Adultos, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental. Itinerários formativos Possibilidades de qualificação profissional
21	catalogogera	toxicologia Laboratórios de pesquisas biomédicas Laboratórios de	Ensin	Laboratórios de controle de qualidade em saúde
22	catalogogera	Subsequente, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Concomitante,
23	catalogogera	Concomitante, o estudante deverá estar cursando o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
24	catalogogera	Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao	Ensin	Médio, o estudante deverá ter concluído o
25	catalogogera	Médio, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
26	catalogogera	EM CITOPATOLOGIA 1200 horas ter concluído o	Ensin	Fundamental. Itinerários formativos Possibilidades de qualificação profissional
27	catalogogera	Subsequente, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Concomitante,
28	catalogogera	Concomitante, o estudante deverá estar cursando o	Ensin	Médio - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
29	catalogogera	Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao	Ensin	Médio, o estudante deverá ter concluído o
30	catalogogera	Médio, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental - Para ingresso no Curso Técnico Integrado
31	catalogogera	Adultos, o estudante deverá ter concluído o	Ensin	Fundamental. Legislação profissional- Lei nº 5.524, de

Fonte: Captura de tela

ANEXO C – Ocorrências da unidade de análise *comunicação* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWC GraphColl Wheel Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWC: comunicação X Search

Search comunicação		Occurrences 9 (54.18)	Texts 1	▼ Corpus ingles	▼ Context 7	▼ Display Text
Index	File	Left		Node		Right
1	Desenvolvtm	30 I.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA– INGLÊS E		COMUNICAÇÃO		PROFISSIONAL3 Função: Representação e Comunicação Atribuições e
2	Desenvolvtm	INGLÊS E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL3 Função: Representação e		Comunicação		Atribuições e Responsabilidades <input type="checkbox"/> Comunicar-se em língua
3	Desenvolvtm	área. Valores e Atitudes <input type="checkbox"/> Estimular a		comunicação		nas relações interpessoais. <input type="checkbox"/> Respeitar as manifestações
4	Desenvolvtm	60 II.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA– INGLÊS E		COMUNICAÇÃO		PROFISSIONAL20 Função: Representação e Comunicação Atribuições e
5	Desenvolvtm	INGLÊS E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL20 Função: Representação e		Comunicação		Atribuições e Responsabilidades <input type="checkbox"/> Comunicar-se em língua
6	Desenvolvtm	área. Valores e Atitudes <input type="checkbox"/> Estimular a		comunicação		nas relações interpessoais. <input type="checkbox"/> Respeitar as manifestações
7	Desenvolvtm	93 III.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA– INGLÊS E		COMUNICAÇÃO		PROFISSIONAL37 Função: Representação e Comunicação Atribuições e
8	Desenvolvtm	INGLÊS E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL37 Função: Representação e		Comunicação		Atribuições e Responsabilidades <input type="checkbox"/> Comunicar-se em língua
9	Desenvolvtm	área. Valores e Atitudes <input type="checkbox"/> Estimular a		comunicação		nas relações interpessoais. <input type="checkbox"/> Respeitar as manifestações

Fonte: Captura de tela

ANEXO D - Ocorrências da unidade de análise *linguagem* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWIC GraphColl Wheelk Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWIC: linguagem X

Search

Search linguagem Occurrences 7 (42.14) Texts 1 Corpus ingles Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvim	do texto; ☐ Identificação de características da	linguagem	falada para o exercício "speaking"; 3 Tema
2	Desenvolvim	conceitos gramaticais necessários para a organização da	linguagem	formal/informal. Contextos situacionais ☐ Apresentações formais e
3	Desenvolvim	recursos expressivos e a organização discursiva da	linguagem	verbal escrita. 1.1 Pesquisar as diversas manifestações
4	Desenvolvim	do texto; ☐ Identificação de características da	linguagem	falada para o exercício "speaking"; ☐ Observação
5	Desenvolvim	conceitos gramaticais necessários para a organização da	linguagem	formal/informal; ☐ Observação da entonação e da
6	Desenvolvim	n° 94 ☐ Identificação de características da	linguagem	falada para o exercício "speaking"; ☐ Observação
7	Desenvolvim	conceitos gramaticais necessários para a organização da	linguagem;	☐ Observação da entonação e da pontuação

Fonte: Captura de tela

ANEXO E – Ocorrências da unidade de análise *leitura* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWIC GraphColl Wheelk Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWIC: leitura X

Search

Search leitura Occurrences 8 (48.16) Texts 1 Corpus ingles Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvime	na área de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos	Leitura	e escrita ☉ Identificação do objetivo que
2	Desenvolvime	do objetivo que se tem com a	leitura;	☉ Observação do título e do formato
3	Desenvolvime	do objetivo que se tem com a	leitura	em questão; ☉ Observação de palavras-chave e
4	Desenvolvime	na área de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos	Leitura	e escrita ☉ Estratégias de leitura e
5	Desenvolvime	Conhecimentos Leitura e escrita ☉ Estratégias de	leitura	e escrita desenvolvidas na série anterior; ☉
6	Desenvolvime	termo técnico). 1.1 Aplicar as estratégias de	leitura	e interpretação na compreensão de textos profissionais,
7	Desenvolvime	na área de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos	Leitura	e escrita ☉ Estratégias de leitura e
8	Desenvolvime	Conhecimentos Leitura e escrita ☉ Estratégias de	leitura	e escrita desenvolvidas nas séries anteriores; ☉

Fonte: Captura de tela

ANEXO F – Ocorrências da unidade de análise *escrita* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWIC GraphColl Wheelk Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWIC: escrita X

Search

Search escrita Occurrences 6 (36.12) Texts 1 Corpus ingles Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvim	de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos Leitura e	escrita	Identificação do objetivo que se tem
2	Desenvolvim	e a organização discursiva da linguagem verbal	escrita.	1.1 Pesquisar as diversas manifestações culturais dos
3	Desenvolvim	de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos Leitura e	escrita	Identificação da
4	Desenvolvim	e escrita Estratégias de leitura e	escrita	desenvolvidas na série anterior; Identificação da
5	Desenvolvim	de Desenvolvimento de Sistemas. Conhecimentos Leitura e	escrita	Estratégias de leitura e escrita desenvolvidas
6	Desenvolvim	e escrita Estratégias de leitura e	escrita	desenvolvidas nas séries anteriores; Distinção de

Fonte: Captura de tela

ANEXO G – Ocorrências das unidades de análise *compreensão oral e fala* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWIC GraphColl Wheelk Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWIC: auditiva X

Search

Search **auditiva** Occurrences 3 (18.06) Texts 1 Corpus ingles Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvim	palavras escondidas; Identificação de frases-chave. Compreensão	auditiva	e oralidade Conhecimento prévio sobre o
2	Desenvolvim	Introdução de estruturas de relatório. Compreensão	auditiva	e oralidade 20 Tema 5– Temas Transversais
3	Desenvolvim	com termos técnico-científicos, entre outras tipologias. Compreensão	auditiva	e oralidade Conhecimento prévio sobre o

Text view

Search Term /auditiva/i Occurrences 3 (17.99) Corpus ingles Text Desenvolvimento de sistemas corpus 2 ingl

Li.	Text
48	Compreensão auditiva e oralidade
49	Conhecimento prévio sobre o tema para favorecer estabelecimento de hipóteses sobre o que será
50	ouvido;
51	Atenção às informações que se deseja extrair do texto;
52	Identificação de características da linguagem falada para o exercício "speaking";
53	3 Tema 5– Temas Transversais para o Desenvolvimento do Profissional e Instrumental da área 4.11.19.1 Matrizes com a indicação de componentes curriculares orientados por temas afins
54	
<	

Fonte: Captura de tela

ANEXO H – Ocorrências da unidade de análise *contexto* no programa de Língua Inglesa

#LancsBox 5.1.2

KWIC GraphColl Wheel Words Ngrams Text Wizard

Corpora KWIC: /contexto.*fi X

Search

Search /contexto.*fi Occurrences 11 (66.23) Texts 1 Corpus ingles Context 7 Display Text

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvim	acesso à diversidade linguística e cultural em	contextos	sociais e profissionais. 1.1 Identificar as características
2	Desenvolvim	1.2 Utilizar terminologia e vocabulário específicos do	contexto	comunicativo (contexto social e contexto profissional). 1.3
3	Desenvolvim	terminologia e vocabulário específicos do contexto comunicativo	(contexto	social e contexto profissional). 1.3 Utilizar dicionários
4	Desenvolvim	específicos do contexto comunicativo (contexto social e	contexto	profissional). 1.3 Utilizar dicionários especializados em áreas
5	Desenvolvim	necessários para a organização da linguagem formal/informal.	Contextos	situacionais ☉ Apresentações formais e informais; ☉
6	Desenvolvim	e o registro linguístico mais apropriado ao	contexto.	2.2 Distinguir os efeitos de sentido produzidos
7	Desenvolvim	☉ Reconhecimento de significados, a partir do	contexto.	de cognatos, de sinônimos, entre outros indicadores;
8	Desenvolvim	organizar os conhecimentos gramaticais a partir dos	contextos	apresentados; ☉ Introdução de estruturas de relatório.
9	Desenvolvim	entonação e da pontuação na oralidade (stress).	Contextos	situacionais ☉ Apresentações formais e informais com
10	Desenvolvim	a terminologia da área profissional/habilitação profissional em	contextos	de trabalho. 2.3 Produzir pequenos glossários de
11	Desenvolvim	entonação e da pontuação na oralidade (stress).	Contextos	situacionais ☉ Ambientes específicos da área de

Fonte: Captura de tela

ANEXO I – Ocorrências da unidade de análise *gênero* no programa de Língua Inglesa

The screenshot shows the LancsBox 5.1.2 interface. At the top, there are tabs for KWIC, GraphColl, Wheelk, Words, Ngrams, Text, and Wizard. Below the tabs, there is a search bar with the query "/gênero.*i" and a "Search" button. The main area displays search results in a table format.

Index	File	Left	Node	Right
1	Desenvolvim	prévio sobre o tema; ❶ Identificação do	gênero	textual; ❷ Promoção de tempestade de ideias;
2	Desenvolvim	formas de organização discursiva de um determinado	gênero,	levando em consideração as variantes de registro.

Fonte: Captura de tela



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 06/09/2021

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and flourishes, is written over a horizontal line. The signature is positioned to the left of the text "Assinatura do autor".

Assinatura do autor