
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E LINGUAGENS: ANÁLISE DE NECESSIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

PROFESSIONAL EDUCATION AND LANGUAGES: NEEDS ANALYSIS IN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES

Ms. Regina Rogick LOPES (CEETEPS, SP, Brasil)

Dr. Rodrigo Avella RAMIREZ (CEETEPS, SP, Brasil)

Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, SP, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, SP, Brasil)

RESUMO: A educação profissional se constitui no âmbito da sociedade, da cultura e do trabalho, com isso, este artigo tem o objetivo de investigar a relação entre Ensino de Línguas para Fins Específicos nos cursos técnicos de nível médio nas escolas técnicas estaduais do estado de São Paulo e as escolhas mais adequadas ao ensino por competências. Concentra-se no conceito de análise de necessidades por ser o diferencial dessa abordagem. Parte de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa exploratória por meio de observação direta, busca o entendimento das suas variantes, considerando por fim que os seus pressupostos podem extrapolar o campo do ensino de línguas para fins específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional; Ensino de línguas; Ensino de línguas para fins específicos

ABSTRACT: Professional education is constituted in the scope of society, culture and work, thus, this article aims to investigate the relationship between Language Teaching for Specific Purposes in technical high school courses in the state of São Paulo and the most appropriate choices for competency-based teaching. It focuses on the concept of needs analysis as it is the differential of this approach. It starts from a bibliographical and exploratory research through direct observation, it seeks to understand its variants, finally considering that its assumptions can extrapolate the field of language teaching for specific purposes.

KEYWORDS: Professional education; Teaching of languages; English for specific purposes

1. INTRODUÇÃO

Ao estudarmos as principais abordagens de ensino-aprendizagem e as mudanças de paradigmas essenciais influenciados pelos estudos da área da educação bem como da psicologia, neurociência, sociologia, linguística e outras ciências que exploram o conhecimento humano, percebemos a existência de uma evolução no desenvolvimento de métodos de ensino. Assim, os avanços tecnológicos das últimas décadas nos permitem ter acesso às informações de formas variadas, porém nem sempre organizadas em prol de um desenvolvimento adequado de habilidades específicas no que diz respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras modernas e, é nesse panorama que o conhecimento sistematizado dos agentes promotores da aprendizagem pode facilitar a reflexão sobre como ensinamos, o que ensinamos e para quem o nosso trabalho é dirigido.

Pesquisas sobre os pontos de convergência entre os fundamentos do Ensino de Línguas para Fins Específicos e a educação profissional são de extrema importância para a melhora na fundamentação e atuação dos professores em sua prática pedagógica, para tanto analisaremos os planos de curso de Administração e Informática, visto que é possível abordar e aliar a experiência profissional com a teoria envolta em todo o processo da educação profissional. Esses tipos de estudo promovem a reflexão do universo do ensino de línguas e contribuem para a compreensão e utilização das novas tecnologias, recursos, teorias e processos educacionais do ensino tecnológico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Sem entrar nas especificidades das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras, por não ser o objetivo deste artigo, partimos da busca pelo entendimento da evolução entre as abordagens Tradicional, Estrutural e Comunicativa para a reflexão acerca do uso e do ensino do Inglês Instrumental no ensino profissional/tecnológico.

O termo abordagem está aqui sendo empregado como equivalente ao conjunto de crenças e posições com embasamento teórico a respeito da natureza da língua, da natureza da aprendizagem da língua e da aplicabilidade de ambas no cenário pedagógico, ou originalmente “approach”, segundo Richards e Rodgers (2001) e o termo linguagem aqui adotado acompanha a noção de um processo dinâmico, contraditório e complexo, conforme Bakhtin (1999).

Assim, segundo Brown (2015), a abordagem Tradicional foi uma das primeiras a ser conhecida no ensino de línguas estrangeiras onde a ênfase era no método clássico baseado no ensino do Latim e do Grego, com foco nas regras gramaticais, na memorização do vocabulário, nas conjugações verbais, na tradução sistemática, na leitura de textos e na repetição de exercícios na forma escrita. Esse método clássico com o uso da língua materna nas aulas, com pouco uso da língua estrangeira e

com didática baseada em exercícios gramaticais sem práticas de pronúncia, foi denominado no século XIX de “método da gramática e tradução”. Ainda segundo Brown (2007), essa é uma prática sem ligações muito claras na literatura acadêmica com teorias nas áreas da linguística, psicologia ou educação.

Já os primórdios da abordagem Estrutural, remete-se à segunda Guerra Mundial, quando foram criados treinamentos intensivos especiais nos campos da engenharia, medicina e línguas estrangeiras para jovens oficiais e soldados americanos com habilidades técnicas, denominados “*Army Specialized Training Program (ASTP)*”. Essa abordagem essencialmente behaviorista, baseada em repetições e substituições (*drills*) com ênfase nas estruturas gramaticais sem o uso da língua materna no ensino, foi conhecida também como “*Army Method*” ou “*Método Audiolingual*”.

Aprender as estruturas gramaticais por meio de automatismos linguísticos como um treinamento com planejamento didático e passos controlados sem muitas explicações gramaticais tinha como objetivo reforçar os acertos por repetição e evitar erros, ou seja, o foco era na assertividade e não na fluência, mesmo quando havia situações de interações linguísticas essas situações eram pré-determinadas para um uso dentro de estruturas gramaticais.

Seguindo, a abordagem Comunicativa introduziu o ensino das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada, com tarefas significativas, simulações da realidade, uso de textos autênticos, com foco na interação como meio e como finalidade comunicativa na língua alvo. Foi justamente das bases dessa abordagem que surgiu o “*English for Specific Purposes (ESP)*”, ou Inglês para Fins Específicos, conhecido no Brasil como Inglês Instrumental. O ensino do Inglês Instrumental, baseado na abordagem Comunicativa, parte da análise de necessidades, onde a atenção é o sujeito e a situação alvos do uso da língua, não sendo mais objeto, o próprio idioma ou professor. Assim, ao falarmos das diferenças entre o Inglês Geral (*General English*) e o Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*), segundo Tom Hutchinson e Alan Waters (1987, p.19), “o que distingue a ESP do inglês geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim uma consciência da necessidade.”

Na sequência, o Método Direto foi adotado com entusiasmo no início do século XX como uma melhoria em relação ao Método da Gramática. O Método Audiolingual na década de 1950 foi pensado para apresentar um caminho a seguir, incorporando os últimos *insights* da linguística e da psicologia e, conforme foram perdendo força na década de 1970, outros tantos métodos surgiram principalmente nos Estados Unidos para preencher o vazio, como o Caminho Silencioso, Resposta Física Total e Suggestopedia. Na década de 1990 essas novas propostas já não surgiam com tanta frequência, mas ainda tivemos algumas com bastante sucesso, como a Instrução Baseada em Tarefa,

a Programação Neurolinguística e as Inteligências Múltiplas, atraindo as mais variadas correntes de pensamento.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a história do ensino de línguas nos últimos cem anos tem sido caracterizada por uma busca por formas mais eficazes de ensinar línguas secundárias ou estrangeiras, sendo a mais comum para o “problema do ensino de línguas” a adoção de uma nova abordagem ou método de ensino. Um resultado dessa tendência foi a era dos chamados métodos de *designer* ou de marca, ou seja, soluções em pacotes prontos que podem ser descritas e comercializadas para uso em qualquer lugar do mundo.

A combinação de várias abordagens e metodologias para ensinar a língua, dependendo dos objetivos da lição e das habilidades dos alunos, seria assim, o mais adequado para atender às necessidades dos alunos.

Segundo Mizukami (1986, p.109), “dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos.” Para diferentes situações de aprendizagem deveriam ser elaboradas diferentes ações educativas, de acordo com as necessidades envolvidas.

Nesse sentido, o Ensino de Línguas para Fins Específicos inclui-se como uma forma de pensar para além do método e dos procedimentos, incluindo conceitualmente várias teorias, estilos e ideias, a fim de se ter uma visão mais ampla sobre o assunto. Poderia perfeitamente acompanhar o movimento do Eclétismo que se tornou comum em muitos campos de estudo, como psicologia, artes marciais, filosofia, ensino, religião e teatro. Larsen-Freeman (2003) defende que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino, empregando grande variedade de atividades de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico.

É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e da educacional para enxergar a mudança de paradigma que transforma o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado do professor, depois centrado da língua ou situação alvo e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras, transbordando para teorias da administração, psicologia, economia etc.

Nesse sentido temos as metodologias ativas vinculadas à docência de idiomas que motivam os alunos a buscarem diferentes recursos para completar sua formação, além de incentivá-los à

cooperatividade, pensamento crítico frente à realidade e aos problemas tratados em sala de aula. De acordo com Vetromille-Castro (2021), essa abordagem de ensino-aprendizagem possibilita compreender o mundo através de aspectos linguísticos e culturais. A aplicação de metodologias ativas requer que todos assumam papéis atuantes no processo de ensino-aprendizagem e que o professor compreenda que além de ensinar conteúdos, ele deve inspirar, impulsionar, ouvir e motivar os estudantes.

Apesar de ser essencial a compreensão dos conceitos teóricos que servem de base para cada abordagem no seu tempo, o afastamento da ideia de se chegar a um método ideal ou perfeito, para Prabhu (1990), é o que pode romper com a rigidez imposta por muitos métodos e trazer mais valorização para o processo de construção do conhecimento e para todos os envolvidos. O pensamento acerca do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas tem como principal objetivo tornar possível que os professores façam escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista cada contexto específico, corajosamente rompendo com procedimentos metodológicos, materiais e aulas padronizadas que não levam em consideração as diferenças de diversas naturezas.

Segundo Kumaravadivelu (2001) essas escolhas precisam levar em consideração as particularidades de cada elemento do programa de aprendizagem, o relacionamento entre as teorias e a prática, e as possibilidades de aplicação autônoma por parte dos estudantes, numa busca por uma pedagogia pós-método, para encontrar alternativas aos métodos e não mais um método alternativo, muitas vezes descolado na realidade da sala de aula.

Dudley-Evans e St. John (1998) já apresentavam uma proposta de modelo de análise de necessidades que o professor deveria considerar, como *designer* do seu próprio curso, permitindo-lhe determinar:

- informação profissional sobre os aprendizes: tarefas e atividades em que os aprendizes usarão a língua inglesa – análise da situação-alvo e necessidades objetivas;
- informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a aprendizagem, como, por exemplo, experiência prévia de aprendizagem, informação cultural, razões para frequentar o curso, suas expectativas e atitudes em relação à língua – desejos, ambiente de aprendizagem e necessidades subjetivas;
- informação sobre a língua dos aprendizes: quais as habilidades e o uso corrente da língua que serão avaliados – análise da situação atual;
- informações sobre as lacunas apresentadas pelos aprendizes: análise da situação atual e da situação-alvo – lacunas;
- informação sobre a aprendizagem da língua: formas efetivas de aprendizagem das habilidades e da língua na análise da situação atual – necessidades de aprendizagem;
- informação sobre a comunicação profissional na situação-alvo: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise do discurso e análise do gênero;
- informação sobre o que se deseja do curso;
- informação sobre o ambiente onde o curso será ministrado – análise do contexto.

Esse levantamento e análise de necessidades, se feita com a participação ativa e constante do aluno, faz parte da conscientização e da autonomia, permitindo ao aluno refletir a respeito da sua aprendizagem e assumir a responsabilidade por ela. Paulo Freire afirma que:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.41).

Considerando principalmente o aluno adulto/jovem, o exercício dessa autonomia no aprendizado de uma língua estrangeira pode representar um fomento a outras aprendizagens. Corroborando para o exercício da habilidade de aprender a aprender ao longo da vida, tão necessária no nosso século XXI. Direcionando essa habilidade para o contexto da educação profissional, o aprendiz autônomo pode transpor as fronteiras da sala de aula, acompanhando as mudanças constantes de cenários em suas áreas de atuação.

A educação profissional deve despertar o interesse pela educação continuada, que pode ser entendida como as aprendizagens e experiências após a escola, uma tendência real na atual sociedade de aprendizagem. As principais características da sociedade de aprendizagem, segundo Field (2006), são que "a maioria de seus cidadãos se tornou" sujeitos de aprendizagem permanente "e que seu desempenho como aprendizes adultos é pelo menos em parte responsável por determinar suas chances de vida". E qual seria o papel da língua inglesa na construção desse cenário?

Além dos conhecimentos linguísticos, o professor de inglês instrumental deve ter uma postura de reflexão diante de tudo que acontece em sala de aula, vendo os seus alunos como seres humanos em construção, inseridos numa coletividade e numa realidade em constante mudança. O profissional tem que estar atento aos aspectos históricos, sociais, políticos e tecnológicos, o que não é sempre fácil, mas traz a necessária flexibilidade e permite a inovação. Segundo Celani (2005), o professor assume o papel de pesquisador, elaborador de programas, autor de matérias, examinador, avaliador, professor de estratégias, “empatizador”, analista, observador de sua prática, explorador da realidade e experimentador da realidade. E, “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao trazer para essa fundamentação teórica o olhar freireano sobre a autonomia, entende-se que o ensino-aprendizado do inglês para fins específicos vai além de mero instrumento para comunicação, já que é uma forma que serve primordialmente ao exercício profissional, permitindo o

acesso as mais diversas formas e fontes de conhecimento. É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e da educacional para se enxergar a mudança de paradigma que move o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado no professor, depois centrado da língua e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras.

Os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em vigor na sociedade em cada época influenciam os modelos educacionais e as suas práticas. O ensino de línguas estrangeiras faz parte desse contexto, pois é parte integrante do conhecimento comunicativo da humanidade, estando ancorado em teorias, abordagens, técnicas e métodos de ensino que foram criados e desenvolvidos com base em estruturas linguísticas e pressupostos comunicativos que quase sempre procuraram adaptar métodos anteriores nos seus aspectos mais positivos, dando origem a essas novas abordagens. O professor deve ser capaz de identificar elementos que auxiliam a sua prática, podendo fazer adaptações e incluir as novas tecnologias.

Assim, enquanto professores de educação profissional, devemos ver e entender a linguagem como a capacidade que nós seres humanos temos para produzir, traduzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, levando sempre em consideração a função social ao qual é destinada, bem como aos modos humanos para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação, quanto ao âmbito da estrutura de um sistema específico.

Ao ampliar o entendimento de linguagem para além dos códigos linguísticos, Santaella (1990) nos desperta para as múltiplas e complexas formas de comunicação humana, com todos os seus símbolos e códigos em constante reconstrução.

Os estudos científicos na área da linguagem verbal (linguística) e na área de qualquer linguagem (semiótica) servem de lentes para nos aprofundarmos sobre o ensino e aprendizado da Língua Inglesa para Fins Específicos, por ser multifacetado e imbricado de necessidades de letramentos diversos.

Para Rojo (2012), esses novos letramentos ou multiletramentos, baseiam-se no pressuposto de que indivíduos lêem o mundo e compreendem o sentido das informações por outros meios além da leitura e da escrita tradicionais. Esses multiletramentos incluem modos linguísticos, visuais, áudios, espaciais e gestuais de fazer sentido. A crença que indivíduos em uma sociedade moderna precisam aprender como construir conhecimento a partir de múltiplas fontes e modos de representação é central para o conceito de múltiplos letramentos.

Podemos, então, definir Linguagem como capacidade humana de produzir, traduzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações; Línguas estrangeiras, como elementos de interação no mundo moderno; Língua Inglesa como Língua Franca, ou seja, língua de contato; Inglês para Fins Específicos, como um instrumento de comunicação delineado com objetivos próprios, dependendo do contexto (acadêmicos, profissionais, vocacionais).

Quanto ao ensino de Língua Estrangeira no Brasil, pode-se dizer que a primeira língua estrangeira formalmente ensinada no Brasil foi a própria língua Portuguesa, seguida das línguas clássicas (latim e grego), das línguas modernas como o francês, inglês, alemão, italiano e por último, o espanhol. Até as primeiras décadas do século XX, as línguas clássicas, particularmente o latim, tinham muito mais prestígio do que as línguas estrangeiras modernas e as metodologias utilizadas no ensino das línguas mortas eram adaptadas para o ensino das línguas vivas, basicamente com lições de gramática e exercícios de tradução. (UPHOFF, 2008).

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas estrangeiras do contexto educacional brasileiro tem reverberado com atraso o que acontece em países mais desenvolvidos, seja em termos de escolhas teóricas ou metodológicas.

A controversa reforma Capanema, em 1942, deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras, adotando oficialmente o método direto para o ensino das línguas estrangeiras modernas e tornando obrigatório o ensino secundário.

Segundo Stevens e Cunha (2003), no método direto deveria haver o uso ativo da língua estrangeira, especialmente na forma oral, e a gramática devia ser ensinada de maneira indutiva, com exemplos na própria língua estrangeira, pois a tradução já não deveria ser tão valorizada. Contudo, sem a preparação suficiente de professores e materiais, pouco se avançou na prática.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi criada em 1961, tornando o assunto do ensino de língua estrangeiras responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. A versão de 1971 da LDB, que vigorou até a LDB de 1996, enfraqueceu ainda mais o desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil, enquanto internacionalmente os métodos Audiolingual e Estruturalistas tomavam espaço no pós-guerra, aqui no Brasil proliferaram os cursos livres de inglês com seus laboratórios de línguas.

Segundo Uphoff (2008), somente em 1978 chegou ao Brasil o método comunicativo, que tem como base as interações em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo.

O século XX foi um momento importante na criação teórico-metodológica para o ensino das línguas estrangeiras. Com foco na aquisição da língua baseada no contexto, a linguagem passa a ser considerada mais do que unicamente um sistema de regras, mas uma forma de gerar significação,

onde o conhecimento é viabilizado pela habilidade individual. Surge assim, a ideia de linguagem e competência. (HRADEC,2010, p.48).

O ensino de língua estrangeira no Brasil nas últimas décadas tem sido trabalhado sob duas perspectivas: uma, mais metodológica, que se limita ao campo da sala de aula, com questões direcionadas à formação e atuação do professor e temas relativos à construção da identidade do aluno; e outra, mais política, que trata de temáticas relativas à escolha da língua estrangeira e ao impacto da hegemonia de uma língua estrangeira sobre outra, ou às relações de poder que se estabelecem entre línguas dentro de um mesmo território (DAY, 2012).

Assim sendo, o conceito de língua estrangeira tem sido criticado, tanto pelo seu caráter eurocêntrico, tanto pela visão de engajamento não somente ao idioma, mas também à cultura associada a esse idioma.

Graddol (2006) realça a importância de aprender o inglês conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes não nativos que utilizam o inglês para se comunicar com outros não nativos, sendo assim parte integrante do currículo e não apenas algo “econômico”.

Outras terminologias para o idioma inglês como “língua internacional”, “língua global”, “língua adicional” também tem sido debatidas, porém, independente das diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao inglês na Base Nacional Curricular Comum procura priorizar o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de Língua Franca¹. (BRASIL,2018).

Quanto à oferta da Língua Inglesa na educação básica, de acordo com a LDB, ela deve ser a partir do sexto ano do ensino fundamental. Já os currículos do ensino médio incluem o estudo da Língua Inglesa obrigatoriamente, podendo ser ofertadas “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).O Inglês Instrumental por sua vez tem sua origem compreendida a partir da influência do idioma inglês na história contemporânea.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o inglês se tornou a língua internacionalmente aceita na tecnologia e no comércio, criou uma nova geração de aprendizes que sabiam especificamente porque estavam aprendendo uma língua.

Esse aprendizado então era explicitamente afastado do desejo de aprender para satisfação pessoal de desenvolvimento ou por prazer cultural. Pessoas das mais diversas áreas do conhecimento,

¹ São várias as definições sobre língua inglesa como língua franca. A concepção adotada neste artigo de Língua Franca ou Língua Internacional inclui falantes tanto não nativos quanto nativos que usam uma língua de contato para comunicarem entre si.

pesquisadores e estudantes começaram a procurar cursos com propósitos específicos voltados para os seus campos de interesse. Estes cursos eram totalmente voltados para a compreensão de textos de uma área específica, com metodologias e materiais didáticos próprios, baseados em exemplos autênticos com o objetivo trazer o máximo de realidade para a aula, em um curto espaço de tempo.

Partindo das necessidades dos alunos e com propostas feitas sob medida para cada propósito, o programa de Inglês Instrumental ou ESP – *English for Specific Purposes*, desenvolveu-se rapidamente entre as décadas de 1960 e 1970. Atualmente inclui-se nos cursos técnicos e superiores de tecnologia das escolas técnicas e faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo, sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

De acordo com Demai (2019), uma das diretrizes da instituição (CPS) é “a apreensão e a difusão do conhecimento globalizado, o que se dá, em grande medida, pela Língua Inglesa, com todos os conhecimentos e princípios técnicos e tecnológicos subjacentes.” Dessa maneira, no que diz respeito especificamente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o ensino da Língua Inglesa nas escolas técnicas do Estado de São Paulo tem seus currículos ancorados no desenvolvimento de competências, de habilidades e de bases tecnológicas voltadas à comunicação de cada área profissional de atuação, levando em conta os seus conceitos e termos técnico-científicos. As quatro habilidades linguísticas estão contempladas nas propostas curriculares, envolvendo a recepção e a produção da língua. A ênfase em cada habilidade comunicativa deve respeitar os campos de atuação do profissional técnico, que pode se dar nos contextos de atendimento ao público, documentações técnicas diversas, apresentações, entrevistas, interpretação e produção de textos de vários níveis de complexidade. Nos cursos técnicos, a Língua Inglesa é trabalhada no componente curricular Inglês Instrumental e também no componente Língua Estrangeira Moderna – Inglês (que inclui comunicação profissional).

3. MÉTODO

Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental a respeito do Ensino de Línguas para Fins Específico e dos planos de curso da instituição de ensino, especificamente dos cursos técnicos de nível médio em Administração e Informática.

A partir desse recorte, para identificar detalhes a respeito do acesso e utilização de recursos tecnológicos dos estudantes, foi realizado um estudo inicial por meio de questionário digital aplicado para alunos de uma sala de aula de ensino técnico, no mês de fevereiro de 2018. Essa coleta de dados contou com o apoio da professora de Inglês Instrumental. A compilação e análise dos dados foi feita com as ferramentas da própria ferramenta de coleta de dados, *Google Forms*.

Também foi realizada uma pesquisa exploratória, por meio de observação direta, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2018. Os registros da observação englobaram aspectos pedagógicos e atitudinais de 144 alunos dos turnos vespertino e noturno de uma escola de ensino técnico localizada na zona norte da cidade de São Paulo. A faixa etária dos alunos se localiza entre 17 e 56 anos, sendo 91 alunos do gênero masculino e 53 do gênero feminino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à análise curricular, a escolha do Ensino de Línguas para Fins Específicos nos planos de curso da instituição traz consigo o aporte teórico e prático da análise de necessidades, podendo extrapolar os modelos anteriormente citados para o conhecimento de recursos e interesses tecnológicos dos aprendizes e professores.

Para o desenvolvimento dessas competências, estão previstas habilidades e bases tecnológicas coerentes tanto com o trabalho voltado à escrita, leitura, fala e audição em língua inglesa quanto com a inserção de elementos autênticos de cada campo de atuação, de acordo com o perfil do curso e dos estudantes, conforme demonstrado no quadro abaixo, parte integrante dos já citados planos de curso.

Quadro 1 - Habilidades e Bases Tecnológicas

HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no ambiente profissional, incluindo atendimento ao público. 1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao contexto profissional, em língua inglesa. 2.1 Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da interpretação e produção de texto da área profissional. 2.2 Comparar e relacionar informações contidas em textos da área profissional nos diversos contextos de uso. 2.3 Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de textos profissionais. 2.4 Elaborar textos técnicos pertinentes à área de atuação profissional, em língua inglesa. 3.1 Pesquisar a terminologia da habilitação profissional. 3.2 Aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional. 3.3 Produzir pequenos glossários de equivalências (listas de termos técnicos e/ou científicos) entre português e inglês, relativos à área profissional/habilitação profissional.	1. Listening Compreensão auditiva de diversas situações no ambiente profissional: atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone; apresentação pessoal, da empresa e/ou de projetos. 2. Speaking Expressão oral na simulação de contextos de uso profissional: atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone. 3. Reading Estratégias de leitura e interpretação de textos; Análise dos elementos característicos dos gêneros textuais profissionais; Correspondência profissional e materiais escritos comuns ao eixo, como manuais técnicos e documentação técnica. 4. Writing Prática de produção de textos técnicos da área de atuação profissional;

Fonte: CEETEPS (2019)

Nota-se que por se tratar de um currículo de ensino por competências, não são considerados apenas aspectos relacionados ao conhecimento teórico, mas também à capacidade de interpretar e tentar solucionar problemas. O ensino por competências envolve atribuições, responsabilidades, valores e atitudes que são desenvolvidas em conjunto com as habilidades e bases tecnológicas de

cada curso técnico, como por exemplo está previsto no currículo elaborado para o Curso Técnico de Nível Médio em Desenvolvimento de Sistemas, onde o componente curricular Inglês Instrumental é tratado no segundo módulo, ou segundo semestre, sabendo-se que o curso é composto por três módulos ou semestres.

O estudo dos documentos curriculares da instituição é importante para o entendimento e análise do contexto educacional onde o curso é ministrado – análise do contexto.

Segundo Bloch (2012), a tecnologia tem desempenhado um papel importante no ensino do inglês para propósitos específicos (ESP) de duas maneiras distintas. Primeiro, como uma ferramenta para ajudar nos tipos tradicionais de aprendizagem de línguas e, segundo, como um espaço para criar formas de comunicação. Todas as áreas da pedagogia foram impactadas pelo desenvolvimento contínuo de novas tecnologias. Os professores de inglês, por exemplo, podem usar programas, plataformas, dicionários online e com realidade aumentada (RA) como recursos adicionais facilitadores do aprendizado.

O acesso à informação nunca fora tão debatido e questionado como nos dias de hoje. Por um lado, os avanços científicos e tecnológicos permitiram que muito mais pessoas tivessem acesso a meios de informação diversos e criassem formas de trabalho em configurações diferentes das conhecidas no século passado. Por outro, não sabemos se as condições de aprendizado para a vida profissional estão melhores para todas essas pessoas. Mesmo sem saber as respostas, é preciso traçar caminhos para fazer as perguntas iniciais nos pequenos grupos de alunos, individualmente, para se ter um panorama de possibilidades reais no planejamento e replanejamento das aulas.

Quanto à pesquisa exploratória, observou-se que dos 144 estudantes, 102 tinham acesso à internet em casa, no trabalho ou no celular, 42 só tinham acesso à internet na escola, 16 não possuem computador pessoal ou *smartphone*, 139 utilizam alguma rede social ou aplicativo de troca de mensagens, 108 utilizam e-mail.

A utilização do tempo online por parte dos estudantes distribuía-se em 70% em redes sociais, jogos *online*, *streaming* de música e vídeo, compras, *banking*, sites de buscas e outros fins sem ligação direta aos estudos, aplicativos Google, vídeos no YouTube e grupos de mensagens no WhatsApp.

A partir desses dados foi possível planejar interações baseadas nas tecnologias disponíveis e prever alternativas práticas para os casos de dificuldade ou impossibilidade de uso das mesmas pelos estudantes.

Quanto ao interesse dos estudantes na utilização de ferramentas digitais de apoio educacional, 30% usariam somente durante as aulas, 54% usariam tanto durante as aulas quanto fora delas, 15% usariam somente no tempo livre e apenas 1% nunca usaria. O conhecimento do

interesse deles pela inserção de outras metodologias apoiadas na tecnologia digital possibilitou o desenho de atividades inicialmente de complementação das aulas presenciais e posteriormente de preparação para os encontros e apoio extra para o atendimento de dificuldades de aprendizagem.

Quanto à disposição dos estudantes para estudar inglês fora do período escolar, a maioria (62%) declarou poder dedicar até 1 hora por semana para esse fim, 33% declarou poder dedicar de até 2 horas e 4% até 3 horas semanais. Apenas 1% declarou não poder nem 1 hora. Essa disponibilidade serviu de parâmetro para a adequação das atividades mais objetivas, curtas e de fácil execução.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atual velocidade na produção de conhecimento e a democratização do acesso à informação através da internet, o professor não sustenta mais o papel de único detentor do saber, cabendo a ele mais a responsabilidade de promover a integração de todos os atores inseridos na realidade educacional local e global e a promoção de ambientes de forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo moderno, possibilitando propostas de intervenções, resoluções e transformações sociais por meio de práticas mais inclusivas e críticas.

Ainda dentro da ideia de autonomia nos processos de aprendizagem, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui e passam por um processo de apropriação quando esse estudante se sente o agente ativo do seu aprendizado e não apenas o sujeito passivo da mera transmissão de conhecimentos, como nos modelos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, o objetivo desse artigo é buscar a reflexão a respeito do alcance da análise de necessidades no ensino de línguas para fins específicos no contexto da educação profissional. Desse modo, observa-se que o conhecimento a respeito dos elementos de cada cenário de aprendizagem requer um diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares dos cursos técnicos, pois, para além de uma abordagem específica para o ensino de línguas, engloba a inserção de novos recursos metodológicos, didáticos e tecnológicos no planejamento do curso e das aulas. Competências e habilidades podem ser melhor desenvolvidas quando apoiadas em bases tecnológicas e científicas adaptadas para o melhor entendimento dos estudantes.

De forma mais objetiva, os recursos didáticos propostos pelas metodologias ativas de ensino modernamente pressupõem a formação crítica e autônoma do indivíduo em ambientes colaborativos de aprendizagem. Isso corrobora com a ideia de estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas para promover o desenvolvimento de diversas habilidades de

pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, partilhando o trabalho com os seus pares e ressignificando a atuação do professor em sala de aula.

Não obstante, a análise de necessidades passa a ter um caráter de pesquisa de natureza teórica, empírica e pedagógica essencial para o desenho de curso de qualquer componente curricular na educação profissional.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BLOCH, J. Technology and ESP. In The Handbook of English for Specific Purposes. Boston, MA : Wiley-Blackwell, 2013.
- BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice (Approaches and Methods in Language Teaching)*, pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.
- BROWN, H. Douglas; LEE Heekyeong. *Teaching by principles. Fourth Edition*. Pearson Educations ESL. 2015.
- CELANI, Maria Antonieta Alba [et al]. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.
- CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas 2019*. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/gfac>>. Acesso em 20 jan. 2019
- DEMAI, F.M. Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): o “Laboratório de Currículo” do Centro Paula Souza. In: DEMAI, F.M.; ARAUJO, A.M. *Currículo Escolar em laboratório: a educação profissional e tecnológica*. São Paulo, 2019. Disponível em: http://cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2019/curriculo_escolar_gfac.pdf Acesso em 20 fev.2019.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FIELD, John. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, no. 4, 2001, pp. 537–560. Disponível em: < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 04 jul.2018.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Cengage, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PRABHU, N.S. There is no best method - Why? TESOL Quarterly, v. 24, n°2. p. 161-176. 1990

RICHARDS, J., & RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. 2001.

VETROMILLE-CASTRO, R. ; KIELING, H. dos S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. Ilha do Desterro. 2021