

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
ELAINE DE CASTRO

**METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS
ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES**

TRÊS LAGOAS-MS
2022

ELAINE DE CASTRO

**METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS
ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPG Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *Câmpus* de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

TRÊS LAGOAS-MS

OUTUBRO/2022

ELAINE DE CASTRO

**METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras
– PPG Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do
Sul – *Câmpus* de Três Lagoas – como requisito final para a
obtenção do título de Doutora em Letras.

Resultado: _____

Três Lagoas, MS 24 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira – Presidente
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Titular: Prof. Dr. Marcelo Saporas
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Titular: Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Titular: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Titular: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Suplente: Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Suplente: Profa. Dra. Andreia Carmona
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

*“Não há uma fronteira onde termina o indivíduo e começa a língua;
ambos ocupam o mesmo espaço”.* (Wilson Leffa)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço às pessoas fundamentais em minha jornada na educação, desde o início de minha vida escolar. Meus pais, Laércio e Vera, e minha irmã, Luciana, a Lu, que sempre estiveram presentes, apoiando, incentivando e, agora, comemorando esta conquista advinda dos estudos. Sempre foram minha inspiração. Obrigada por terem feito isso acontecer!

Agradeço ao meu amor, João Augusto, companheiro de vida e colega de profissão, que acompanhou todos os passos desse doutorado, me incentivando em todos os momentos e contribuindo com sua calma, ânimo e motivação constantes.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr. Ulisses, pela paciência, consideração, sabedoria e presença fundamental ao longo de todo esse trabalho. Agindo com maestria e clareza, tornou essa jornada mais produtiva e significativa em minha vida acadêmica e profissão.

Aos amigos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial ao Anderson e à Ana Paula, os quais tive o privilégio de conhecer ao longo das disciplinas e atividades acadêmicas, ainda que remotamente, devido à pandemia. Passamos por um momento singular, o qual superamos e nos reinventamos para podermos vencê-lo. Foi um prazer conseguir isso com vocês!

Aos grandes mestres que me ensinaram ao longo de toda vida, os quais me inspiraram e me mostraram o caminho da docência desde cedo. Nesses últimos anos, agradeço em especial aos mestres da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo conhecimento compartilhado, por aulas enriquecedoras, por acolherem uma aluna de outro estado, por serem superiores à pandemia e manterem um trabalho de excelência. Vocês contribuíram imensamente em minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Obrigada por tudo!

Aos participantes, docentes e instituições, por aceitarem o compromisso da presente pesquisa e dedicarem seu tempo e vozes às entrevistas e análises. Vocês foram fundamentais!

Aos queridos amigos, familiares, colegas de trabalho e alunos, que de certa forma, acompanharam e participaram desse processo, me incentivando a iniciar, prosseguir e chegar ao fim dessa caminhada.

Castro, Elaine de. **Metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para fins específicos em universidades paranaenses**. 2022. 243 f. Tese. (PPG-Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

RESUMO

Considerando a crescente demanda da Língua Inglesa (LI) nas relações econômicas, políticas e sociais em escala global, bem como suas implicações na esfera profissional de diversas áreas do conhecimento, a expansão do ensino e aprendizagem de LI encontra-se atrelada a essas mudanças, reforçando uma abordagem de ensino-aprendizagem voltada para fins específicos. Tomando como base o conceito de *English for Specific Purposes* (ESP), esse estudo apresenta um panorama do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em âmbito internacional e nacional, até a consolidação do ESP e seu espaço na pesquisa acadêmica e composição de currículos no Ensino Superior. Desse modo, como objetivo principal está a análise da oferta e execução de disciplinas de ESP em universidades públicas paranaenses, com enfoque em seus aspectos metodológicos, didáticos e organizacionais, bem como a prática docente de profissionais nelas inseridos. Para tanto, o percurso metodológico envolveu a Análise Documental de matrizes curriculares, projetos pedagógicos, ementas e planos de ensino disponíveis nos *websites* dos campi das universidades estaduais, visando a mapear disciplinas e cursos superiores os quais ofertam o ESP em sua grade. A partir da delimitação dos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes inseridos em quatro instituições, as quais aceitaram participar do estudo, com o intuito de evidenciar como a abordagem de ESP é concebida e colocada em prática em seus contextos, sendo as transcrições analisadas sob o enfoque da Análise de Conteúdo e da Teoria da Avaliatividade, por meio de elementos linguísticos-discursivos e do significado interpessoal expressos pelos participantes. Mediante esses dados, foi realizada uma análise crítica e comparativa de currículos e programas de ESP nas instituições, sendo possível constatar que as práticas docentes apresentam similaridades quanto aos aspectos organizacionais referentes à carga horária e divisão de turmas e ao planejamento dos programas de disciplinas de ESP, sendo tais fatores impactados diretamente pelas demandas dos aprendizes e das necessidades da situação-alvo, além de elementos permeando esse processo, como o perfil discente e os recursos ofertados pelas próprias instituições. Nesse sentido, em consonância com os parâmetros teórico-metodológicos do ESP, são sugeridos alguns princípios de ação levando em consideração o modelo dos cursos e as necessidades de ensino-aprendizagem relatadas. Desse modo, com o presente trabalho, pretende-se oferecer caminhos e propostas para o fortalecimento dos programas analisados e, ainda, propor novas iniciativas de ESP para esses e outros cursos que contemplam essa abordagem.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Línguas; Língua Inglesa; *English for Specific Purposes*; Ensino Superior.

Castro, Elaine de. **Methodologies applied to teaching and learning English language for specific purposes in universities in Paraná.** 2022. 243 p. Thesis. (PPG-Letras). Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

ABSTRACT

Considering the growing demand for the English Language (EL) in economic, political, and social relations on a global scale, as well as its implications in the professional sphere of several knowledge areas, the expansion of English teaching and learning is linked to these changes, reinforcing a purpose-driven teaching-learning approach. Based on the concept of English for Specific Purposes (ESP), this study presents an overview of Foreign Language (FL) teaching and learning internationally and nationally, until the consolidation of ESP and its space in academic research and curriculum in Higher Education. Thus, the main objective is the analysis of the offer and execution of ESP disciplines in public universities in Paraná, focusing on their methodological, didactic, and organizational aspects, as well as the teaching practice of professionals inserted in them. To this end, the methodological approach involved the Document Analysis of curricular matrices, pedagogical projects, course programs and teaching plans available on the websites of the campuses of state universities, aiming to map disciplines and higher courses which offer ESP in their grid. From the delimitation of Tourism, Executive Secretariat and International Relations courses, semi-structured interviews were carried out with professors from four institutions, which accepted to participate in the study, with the aim of showing how the ESP approach is conceived and put into practice in their contexts. The transcripts were analyzed under the approach of Content Analysis and the Appraisal Theory, through linguistic-discursive elements and the interpersonal meaning expressed by the participants. Based on these data, a critical and comparative analysis of ESP curricula and programs of the institutions was carried out. From that, it was possible to verify that the teaching practices present similarities in organizational aspects regarding workload, class division, and ESP discipline planning of the programs. These factors are directly impacted by the learners' demands and the needs of the target situation, in addition to elements permeating this process, such as the students' profiles and the resources offered by the institutions themselves. In this sense, in line with the theoretical-methodological parameters of ESP, some principles of action are suggested, taking into account the model of the courses and the reported teaching-learning needs. Thus, this study intends to offer paths and proposals for the strengthening of the analyzed programs and, on the other hand, propose new ESP initiatives for these and other courses that apply this approach.

Keywords: Language teaching and learning; English language; English for Specific Purposes; Higher education.

LISTA DE SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa
ATCO – Air Traffic Control Officer
BNESPP – Brazilian National ESP Project
CEFET – Centro de Educação Tecnológica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em leitura
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EAP – English for Academic Purposes
EBE – English for Business and Economics
EEP – English for Educational Purposes
EFL – English as a Foreign Language
ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos
ELT – English Language Teaching
EMT – English as a Mother Tongue
EOP – English for Occupational Purposes
ESL – English as a Second Language
ESP – English for Specific Purposes
ESS – English for Social Sciences
EST – English for Science and Technology
ETEC – Escola Média de Tecnologia
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FATEC-SP – Faculdade Tecnológica de São Paulo
GE – General English
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Tecnologia
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LA – Linguística Aplicada
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MAL – Método Audiolingual

MD – Método Direto

MGT – Método Gramática-Tradução

P1 – Participante 1

P2 – Participante 2

P3 – Participante 3

P4 – Participante 4

P5 – Participante 5

P6 – Participante 6

P7 – Participante 7

PPC – Projetos Pedagógicos de Curso

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

TBL – Task-Based Learning

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPR – Total Physical Response Task-Based Learning

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal do Alagoas

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Lavras

UFPR – Universidade Estadual do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNITAU – Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Métodos e abordagens de ensino de LE
- Quadro 2** – Principais modelos de cursos de ESP por Hutchinson e Waters (1987)
- Quadro 3** – Abordagens para o ensino de ESP
- Quadro 4** – Teses e dissertações sobre English for Specific Purposes de 2017-2019
- Quadro 5** – Síntese das temáticas encontradas na CAPES (2017-2019)
- Quadro 6** – Publicações sobre o ensino-aprendizagem de ESP no Brasil de 2017-2019
- Quadro 7** – Síntese das temáticas encontradas no Google Acadêmico (2017-2019)
- Quadro 8** – Recursos lexicais do subsistema atitudinal
- Quadro 9** – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada
- Quadro 10** – Análise de Conteúdo dos dados coletados nas modalidades investigativas deste estudo
- Quadro 11** – Análise preliminar de documentos com base em Cellard (2012)
- Quadro 12** – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade
- Quadro 13** – Perguntas de pesquisa, bases e procedimentos de análise
- Quadro 14** – Lista geral das IES no Paraná
- Quadro 15** – Lista de universidades estaduais e federais no estado do Paraná
- Quadro 16** – Oferta de centros de LE em universidades do Paraná
- Quadro 17** – Cursos de graduação que ofertam LI em sua grade curricular
- Quadro 18** – Cursos de Letras ofertados em IES públicas paraenses
- Quadro 19** – Contato inicial com as instituições e coordenações de curso
- Quadro 20** – Questões sobre o perfil docente presentes no roteiro de entrevista
- Quadro 21** – Perfil dos docentes de ESP participantes da pesquisa
- Quadro 22** – Processo de seleção e compilação de dados
- Quadro 23** – Documentos norteadores do ESP disponibilizados online pelos cursos de universidades paranaenses
- Quadro 24** – Modalidade de oferta de disciplinas de LI nas universidades paranaenses
- Quadro 25** – Análise dos PPC de IES paranaenses
- Quadro 26** – O perfil dos egressos nos PPCs das 6 universidades
- Quadro 27** – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UFPR
- Quadro 28** – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UNICENTRO

Quadro 29 – Ementas de disciplinas de LI do primeiro e segundo ano do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE

Quadro 30 – Ementas de disciplinas de LI do terceiro e quarto ano do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE

Quadro 31 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UEL

Quadro 32 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM

Quadro 33 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Turismo da UEPG

Quadro 34 – Ementa da disciplina de LI do curso de Turismo e Negócios da UNESPAR – Apucarana

Quadro 35 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Turismo e Meio Ambiente da UNESPAR – Campo Mourão

Quadro 36 – Visão geral das disciplinas cujas ementas são analisadas

Quadro 37 – Itens lexicais referentes às habilidades ativas e receptivas das ementas

Quadro 38 – Orientação dos cursos quanto às habilidades comunicativas por IES

Quadro 39 – Orientação dos cursos quanto às habilidades linguísticas por IES

Quadro 40 – Aspectos convergentes entre os Planos de Ensino dos entrevistados

Quadro 41 – Características dos cursos de ESP das 8 IES paranaenses com base nas análises documentais

Quadro 42 – Organização das disciplinas de LE obrigatórias dos cursos de Secretariado e Turismo

Quadro 43 – Recursos das aulas de ESP por IES

Quadro 44 – Materiais didáticos adotados nas IES pesquisadas

Quadro 45 – Menção às 4 habilidades por participantes

Quadro 46 – Teste de nivelamento de alunos nos cursos de ESP por IES

Quadro 47 – Aspectos positivos e negativos dos cursos de ESP

Quadro 48 – Avaliatividade do material didático

Quadro 49 – Avaliatividade da divisão de turmas

Quadro 50 – Avaliatividade do nivelamento

Quadro 51 – Avaliatividade das habilidades

Quadro 52 – Avaliatividade da carga horária

Quadro 53 – Avaliatividade do perfil discente

Quadro 54 – Síntese de aspectos positivos e negativos por tema

Quadro 55 – Aspectos centrais do ensino e aprendizagem de ESP e seus embasamentos teóricos

Quadro 56 – Aspectos a serem considerados na análise de necessidades

Quadro 57 – Ações sugeridas mediante ao enfoque da situação dos aprendizes de LI

Quadro 58 – Ações para a análise de necessidades linguísticas

Quadro 59 – Questionamentos propostos mediante aos demais enfoques situacionais

Quadro 60 – *Checklist* de verificação das características absolutas e variáveis

Quadro 61 – Componentes fundamentais de composição do material didático

Quadro 62 – Avaliações da aprendizagem e de cursos de ESP

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelas universidades estaduais e federais do Paraná

Tabela 2 – Carga horária anual de disciplinas anuais de ESP

Tabela 3 – Carga horária anual de disciplinas semestrais de ESP

Tabela 4 – Análise geral da recorrência de componentes atitudinais e graduação

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – A visão de método com base em Anthony (1963)
- Figura 2** – A visão de método com base em Richards and Rodgers (1986)
- Figura 3** – A Árvore do ELT de Hutchinson e Waters
- Figura 4** – Classificação do ESP pela experiência
- Figura 5** – Diagrama da abordagem centrada no aprendizado
- Figura 6** – Rede de sistemas da Teoria da Avaliatividade
- Figura 7** – Fases de desenvolvimento da pesquisa
- Figura 8** – Itens lexicais referentes às habilidades ativas e receptivas das ementas
- Figura 9** – Distribuição de disciplinas nos cursos de ESP
- Figura 10** – Carga horária de disciplinas no 1º e 2º ano de Secretariado Executivo da UEM
- Figura 11** – Resumo das respostas dos participantes às questões discursivas de pesquisa
- Figura 12** – Fatores impactantes nos cursos de ESP com base no conteúdo e significado interpessoal das entrevistas
- Figura 13** – Etapas do modelo centrado no aprendizado e os aspectos apontados pelas análises
- Figura 14** – Modelo cíclico de curso de ESP centrado no aprendizado de LI
- Figura 15** – Características absolutas e variáveis nos cursos de ESP
- Figura 16** – Eixos de elaboração do material didático
- Figura 17** – Modalidades avaliativas de cursos de ESP

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 O SURGIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	23
1.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE.....	25
1.3 O ENSINO DE LE NO BRASIL.....	35
1.4 INGLÊS GERAL E ESPECÍFICO.....	41
1.5 MAS AFINAL, O QUE É O ESP?.....	44
1.5.1 A história do ESP.....	44
1.5.2 Características e fundamentos do ESP.....	53
1.5.3 Aspectos do ensino-aprendizagem de ESP.....	58
1.5.4 O ESP hoje.....	68
<i>1.5.4.1 Demandas e diretrizes do ensino de LE no Ensino Superior.....</i>	<i>68</i>
<i>1.5.4.2 Pesquisas na área de ESP no Ensino Superior.....</i>	<i>74</i>
1.6 A TEORIA DA AVALIATIVIDADE COMO COMPONENTE DE ANÁLISE.....	81
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	87
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA.....	87
2.2 A ENTREVISTA NA PESQUISA ACADÊMICA.....	91
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	99
2.3.1 Análise de Conteúdo.....	99
2.3.2 Análise documental.....	102
2.3.3 Teoria da Avaliatividade.....	107
2.4 OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	110
2.5 ESTRUTURAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	115
2.5.1 Universidades Paranaenses.....	115
2.5.2 Oferta de ESP nas Universidades Paranaenses.....	124
2.5.3 As instituições participantes.....	128
2.5.4 Os docentes de ESP participantes.....	129
2.5.5 A seleção e compilação dos dados.....	133
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	135
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DE ESP.....	135
3.1.1 As Matrizes Curriculares.....	137
3.1.2 Os Projetos Pedagógicos de Curso.....	140
3.1.3 As Ementas.....	147
3.1.4 Os Planos de Ensino.....	163

3.1.5 Similaridades e diferenças dos currículos de ESP.....	166
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DE ESP.....	169
3.2.1 Análise de conteúdo das questões discursivas.....	169
3.2.2 Análise do Significado Interpessoal	195
3.2.3 Parâmetros de atuação dos docentes de ESP em contexto.....	206
3.3 O DESENHO DAS DISCIPLINAS DE ESP NAS IES INVESTIGADAS.....	209
3.4 PROPOSTAS DIDÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO DE CURSOS DE ESP	216
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICE	240
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS COORDENADORES	240
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS DOCENTES	241

Introdução

O uso de Línguas Estrangeiras (doravante LE) como ferramenta de comunicação é datado desde as primeiras relações entre as civilizações mais antigas, as quais necessitavam de uma língua comum para estabelecer todo tipo de relações. A partir de necessidades econômicas, sociais e políticas, o ensino e aprendizagem de LE passou a ser preocupação para povos que viveram 3000 anos a.C. (CESTARO, 2006), dando início a uma área que se consolidou como ciência da linguagem em termos mais recentes (BORGES NETO, 2004).

Em meio a um histórico marcado pelo interesse em línguas clássicas, como o grego e o latim, e pelo serviço a poderes de ordem religiosa, social e econômica vigentes em períodos distintos, a Língua Inglesa (doravante LI) como LE teve momentos de ascensão e queda ao longo de sua trajetória. No século XIV, em âmbito internacional e com a queda de difusão da língua francesa, passou a ocupar status de língua oficial em reinos europeus, em contraposição às línguas vernáculas. No Brasil, esse reflexo iniciou-se por volta do século XVIII, com o país ainda sob o mando da coroa portuguesa, sendo que a LI teve seu ensino-aprendizagem atrelado à formação de militares e ao comércio (SANTOS, 2010).

Já no século XIX, ocorreram as primeiras discussões teóricas sobre métodos, abordagens e técnicas aplicadas ao ensino de LI, ultrapassando a visão comparativista do século anterior e associando a língua ao indivíduo falante (MUSSALIM e BENTES, 2004). Nesse sentido, desde os primeiros materiais desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de LI, bem como as primeiras demandas para o uso do idioma, o enfoque nas necessidades dos aprendizes e falantes esteve presente. Com a consolidação dos estudos em Linguística e Linguística Aplicada (doravante LA), esse enfoque passou a ocupar as discussões de pesquisadores sobre o planejamento de cursos, bem como opções teórico-metodológicas a serem adotadas em áreas e usos da LI para especificidades, originando a abordagem conhecida como Inglês para Fins Específicos (IFE), traduzido de *English for Specific Purposes* (doravante ESP¹).

Como um meio de se capacitar profissionais e permitir o acesso à pesquisa acadêmico-científica predominantemente publicada em LI (cf. VIAN JR., 1999), o ESP

¹ Ao longo deste trabalho, o ensino-aprendizagem de LI para fins específicos é referido como ESP, por se tratar de um termo global nos estudos seminais sobre a abordagem, datados do final da década de 1960 e em consonância com os referenciais teóricos que embasam este estudo.

tem como base uma literatura iniciada no final da década de 1960 por autores internacionais e foi trazido ao Brasil por um grupo de pesquisadores britânicos juntamente com a Professora Maria Antonietta Alba Celani, os quais, já na década de 1970, elaboraram o projeto intitulado *Brazilian National ESP Project*, consolidando as bases para essa vertente teórica em contexto nacional.

Atualmente o ESP se vê em um momento de ascensão, associado a crescente demanda da LI como língua franca² em esferas empresariais, políticas e econômicas e em consonância com as mudanças tecnológicas constantes sofridas desde o final da década de 1990. Além desses fatores, inúmeras universidades e institutos federais surgiram para aliar os anos finais da Educação Básica e a universidade à formação tecnológica combinada com o ensino de LI nos últimos 15 anos (ALMEIDA FILHO, 2008). Portanto, no Ensino Superior tornou-se comum a oferta de disciplinas de LI com o intuito de preparar profissionais capazes de atender a essas demandas em cursos de áreas diversas como Secretariado Executivo, Turismo, Relações Internacionais, Engenharias, Administração, Hotelaria, Aviação Civil e outras relacionadas à tecnologia, informação e informática.

Em meio a essa realidade, a autora vivenciou a LI no Ensino Superior enquanto cursava a graduação em Letras Estrangeiras Modernas com habilitação no idioma, tendo uma perspectiva mais atrelada ao seu ensino-aprendizagem, pelo fato de estar inserida na formação inicial de professores de LE. Desde então, sua atuação como docente de LI seguiu em instituições privadas e públicas na Educação Básica, além de escolas de idioma. Tais contextos permitiram a vivência do ensino-aprendizagem de LI por meio de abordagens e metodologias variadas, desenvolvidas em consonância com as demandas das instituições e os objetivos de ensino a elas vinculados.

Nos últimos 5 anos, a partir da experiência como docente de LI no Ensino Superior público do Paraná, em cursos de Turismo e Secretariado Executivo, a autora tem participado da formação de profissionais de áreas distintas de sua própria formação e, conseqüentemente, percebeu a pouca capacitação profissional para lidar com o ensino-aprendizagem de ESP. Embora o ESP tenha se feito presente em cursos de línguas voltados

² Em pesquisa mais recentes, diferentemente de uma modalidade da LI, o termo ‘língua franca’ sugere o uso da língua inglesa em interações entre falantes de línguas maternas distintas, em situações comunicativas variadas (GIMENEZ et al., 2015). Portanto, considerar a LI como língua franca, implica em considerar aspectos culturais, geográficos e linguísticos do aprendiz, uma vez que seu ensino-aprendizagem é descentralizado de um modelo de falante nativo, geralmente representado pelos norte-americanos ou britânicos, os quais há muito determinam as normas do ensino aprendizagem de LI (EL KADRI e GIMENEZ, 2013).

a necessidades específicas, como preparatórios para testes de proficiência e relações internacionais empresariais, no contexto universitário, se deparou com desafios na prática docente de diversos âmbitos, como a falta de recursos didáticos e direcionamentos voltados à abordagem, além de turmas com nivelamento heterogêneo e numerosas.

Corroborando as percepções particulares, diversos autores nacionais e internacionais levantam problemáticas relacionadas à essa abordagem. Primeiramente, o despreparo para a atuação profissional remete ao fato de que o professor de ESP é um professor de inglês geral e, portanto, segundo Strevens (1988), necessitaria de formação complementar para trabalhar em contextos nos quais os aprendizes apresentam necessidades específicas. Dessa maneira, outro aspecto relevante é a visão mítica das aulas de ESP, como aulas de leitura de inglês técnico, ou ainda, o desprestígio ao atuar com o ESP, considerado, muitas vezes, como “inglês de segunda linha” (cf. RAMOS, 2005; CELANI, 2009).

No entanto, o ensino e a aprendizagem de ESP são enfoques pouco abordados em pesquisas acadêmicas recentes (CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016; MATTOS e BARÇANTE, 2019). Assim, a pouca veiculação e o desconhecimento de aspectos mais concisos sobre o ensino-aprendizagem de ESP evidenciam a necessidade de a LA acompanhar suas demandas no cenário atual.

Em face dessas considerações iniciais, o interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas e a necessidade de aprimoramento por meio da pesquisa motivaram a elaboração de um estudo que permitisse conhecer mais a fundo a abordagem, a fim de impactar minha prática docente e conseqüentemente, oferecer melhorias aos discentes e programas de ensino não somente em nível local.

Assim, essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, teve como enfoque universidades estaduais paranaenses, por ser o local de atuação da pesquisadora e por configurar um critério de seleção do *corpus* de pesquisa em vista do grande número de Instituições de Ensino Superior (doravante IES) nacionais públicas e privadas.

Para tanto, o objetivo geral do estudo é analisar a oferta e execução de disciplinas de ESP nas IES estaduais paranaenses, no que tange aos seus aspectos organizacionais, metodológicos e didáticos, mediante as representações de práticas docentes inseridos nesses contextos. Em termos específicos, os objetivos consideram: (a) investigar a prática docente no ESP, considerando os caminhos comuns adotados nas instituições pesquisadas;

(b) evidenciar as demandas e embasamentos teóricos atuais para a área; e (c) avaliar as políticas públicas e organizacionais que afetam o ESP no contexto universitário.

A fim de alcançar tais objetivos, pretendeu-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 – De que forma os programas e as disciplinas de LI nos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais nas universidades paranaenses contemplam o ESP?
- 2 – Como os docentes desses contextos de ensino percebem o desenvolvimento do ESP em sua prática?
- 3 – Quais as similaridades e diferenças da prática docente e da organização do currículo entre os programas analisados e os aspectos teórico-metodológicos referenciais do ensino e aprendizagem de ESP?

Por esse viés, como pilar teórico fundamental do trabalho está a abordagem de ensino-aprendizagem de LI para fins específicos, referida ao longo de todo o trabalho como ESP, com base em conceitos de autores seminais internacionais e nacionais, visando a caracterizar e diferenciar tal perspectiva mediante os demais métodos e abordagens de ensino de línguas. São consideradas, ainda, as evidentes demandas das relações internacionais e do crescimento tecnológico sustentados pelo inglês como língua franca (VIAN JR, 1999/2014), fatores que afetam o mercado de trabalho, a produtividade de gêneros discursivos, a acessibilidade de informações, conquista de espaço e, logo, exigem uma perspectiva diferenciada de formação profissional de professores e aprendizes de ESP.

Assim, a pesquisa se iniciou com a análise de documentos norteadores de programas e disciplinas de LI ofertadas em IES estaduais, sendo essa demanda relacionada aos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais. A partir dessa análise imediata, foram realizadas entrevistas no modelo semiestruturado com docentes dos respectivos cursos, no intuito de detalhar os procedimentos e recursos utilizados em sua prática. Na sequência, os dados das duas etapas analíticas foram compilados e contrastados, visando a encontrar pontos de convergência e aspectos dissonantes no ensino-aprendizagem por meio da abordagem. Mediante a identificação de um modelo cíclico centrado no aprendizado semelhante entre os programas investigados, são

discutidas algumas ações a serem desenvolvidas nos cursos de ESP de modo a atender às necessidades dos programas e seus participantes, além de promover melhorias.

Neste momento, ressalvo que o processo de pesquisa desenvolvido neste estudo se iniciou em 2020, em plena pandemia do Covid-19³. Além de acarretar diversas mudanças nas relações pessoais de qualquer âmbito – família, escola, trabalho –, o distanciamento social fez com que a esfera acadêmica, assim como todo o universo educacional, migrasse para atividades remotas. Apesar das dificuldades quanto ao acesso a materiais de pesquisa, o trabalho remoto auxiliou o processo de contato, agendamento e realização de entrevistas *online*, além de impulsionar algumas ferramentas tecnológicas, as quais deram continuidade à vida acadêmica e possibilitaram um trabalho exequível.

A partir dessas asserções, essa tese encontra-se organizada em quatro seções. Primeiramente, a Fundamentação Teórica traz o histórico do ensino-aprendizagem de LE, de seu surgimento aos métodos mais tradicionais de ensino em âmbito mundial (LEFFA, 1988/1999; KUMARAVADIVELU, 1994; VILAÇA, 2008; CESTARO, 2006; MACHADO, CAMPOS e SAUNDERS, 2007; JALIL e PROCAILO, 2009; SANTOS, 2010; REDONDO, 2013; OLIVEIRA, 2014; BRASIL, 2017; QUEVEDO-CAMARGO e SILVA, 2017; CASTRO, 2018). Diferenciando uma abordagem de ESP do ensino-aprendizagem de LI de modo geral (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; DUDLEY-EVANS, 2001; SÃO PEDRO, 2006; VILAÇA, 2010), a seção segue pelo histórico da abordagem de ESP em âmbito internacional (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998) e nacional (CELANI, 1988/1998/2009; RAMOS, 2005/2009; HOLMES, 2009; PINTO, 2009), apresentando suas principais características no que tange ao seu ensino-aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987; STREVEENS, 1988; BERWICK, 1989; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; VIAN JR., 2009/2014; RAMOS, 2005; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016; ALMEIDA FILHO, 2016; MATTOS, 2018; MATTOS e BARÇANTE, 2019). O estado da arte também é contemplado, mostrando como o ESP se encontra em termos das demandas e da pesquisa acadêmica no

³ A pandemia, desencadeada em dezembro de 2019 em Wuhan na China, foi causada pela transmissão da versão SARS-CoV-2 do coronavírus, disseminado através do contato de uma pessoa doente em proximidade com outras pessoas, sendo o isolamento social a principal medida de prevenção da doença. No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, de acordo com a linha do tempo divulgada em *site* do governo, disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>> acessado em 21 jan. 2021.

país hoje (BRASIL, 2006; ALMEIDA FILHO, 2008; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; FRAUCHES, 2008; DETREGIACHI FILHO, 2012; CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016). Por fim, a seção se encerra com a Teoria da Avaliatividade como perspectiva teórica de análise subjetiva de dados (MARTIN, 1977/2000; MARTIN e WHITE, 2005; VIAN JR. et al, 2010; BRITO, 2012; OLIVEIRA, CAVALCANTE e SILVA, 2015; PRAXEDES FILHO e SILVA, 2015).

A segunda seção conta com a Metodologia de Pesquisa, iniciando pelo paradigma de pesquisa adotado, bem como a utilização de entrevistas na pesquisa acadêmica (TRIVIÑOS, 1987; DUARTE, 2002; MANZINI, 2004; ROCHA, DAHER e SANT'ANA, 2004; SCHWANDT, 2006; SEVERINO, 2006; REIS, 2006; ANDRÉ, 2013). Em seguida, são apresentados os procedimentos de análise dos dados do *corpus* de pesquisa deste estudo, referentes aos documentos norteadores desta abordagem em IES paranaenses por meio da Análise Documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009; CELLARD, 2012) e das entrevistas semiestruturadas, com base na Análise de Conteúdo (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 1977/2016; MENDES e MISKULIN, 2017; URQUIZA e MARQUES, 2016) e da Teoria da Avaliatividade (já citado). A seguir, são detalhados os procedimentos éticos adotados (CELANI, 2005; PAIVA, 2005; LA FARE, MACHADO e CARVALHO, 2014; AMORIM, 2019) em consonância com as normas e exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que este estudo se vincula. Por fim, são apresentados os contextos de pesquisa e o perfil dos entrevistados, os quais aceitaram participar da pesquisa.

Na terceira seção há a Apresentação e Discussão dos Dados nas duas etapas de pesquisa, visando a convergir aspectos identificados na análise documental com relatos dos docentes entrevistados com base nos referenciais teóricos e nos métodos analíticos citados. Mediante as análises, foram retomadas as 3 perguntas de pesquisa propostas ao início do estudo e discutidas possíveis ações para o ensino-aprendizagem de ESP voltado às demandas e necessidades identificadas em contexto.

Por fim, são tecidas as Considerações Finais inferidas a partir dos dados analisados no preâmbulo deste trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira seção deste trabalho traz os principais pressupostos teóricos adotados ao longo do estudo, partindo de uma introdução ao ensino-aprendizagem de línguas desde seu surgimento em sociedades antigas, seguindo pela diferenciação entre abordagem e método e a caracterização dos principais deles até o momento, dando enfoque ao ensino de LE em âmbito nacional. Após apresentadas as diferenças entre os conceitos de Inglês Geral e Específico, são apresentados o histórico, a caracterização e os fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) em âmbito nacional e internacional. Por fim, são apresentados os pressupostos da Teoria da Avaliatividade como componente de significação das análises desenvolvidas com os materiais coletados a compor o *corpus* desta tese.

1.1 O SURGIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para o início deste estudo voltado a uma abordagem específica de ensino e aprendizagem de LI – o ESP – cabe a esse referencial teórico mapear seu percurso histórico, até chegar ao modelo que recebe enfoque neste trabalho. Para tanto, retoma-se as civilizações mais antigas, o contato entre povos para estabelecer relações sociais, econômicas, diplomáticas e militares gerou a necessidade de superar as barreiras linguísticas entre falantes de idiomas distintos. Embora o contato direto tenha permitido a comunicação por meio natural, ensinar e aprender uma LE de maneira sistematizada se tornou uma preocupação desde então.

Cestaro (2006) aponta que entre os anos 3000 a.C. e 2350 a.C., com a conquista dos sumérios pelos acadianos, houve os primeiros registros de aprendizagem de LE, uma vez que os acadianos se apropriaram da escrita suméria e aprenderam sua língua. Muito provavelmente, outras situações análogas ocorreram nos processos de desenvolvimento das civilizações, embora a documentação na Antiguidade seja absolutamente escassa a esse respeito. Posteriormente, já no século III, surgiram os primeiros manuais bilíngues de

aprendizagem de LE, mais especificamente para falantes de latim aprendendo grego, contendo práticas de conversação e de vocabulário.

Seguindo a cronologia, ao longo da Idade Média, o ensino do latim se propagou pela Europa e esta língua tornou-se a língua culta e de prestígio, adotada pela igreja e disseminada em publicações das áreas científicas, filosóficas e literárias, além de servir como meio para os povos estabelecerem relações internacionais, principalmente no campo das relações comerciais. Quanto aos aspectos metodológicos adotados no ensino de latim entre os séculos V a XV, Cestaro (2006), referenciando Riché, relata que:

Para ensinar a leitura, os mestres da Idade Média partiam das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras e às frases. O estudo da gramática dava-se a partir de textos religiosos. Cantarolava-se um poema para se aprender os casos (nominativo, dativo, etc) e as declinações latinas. Quanto ao vocabulário o aluno deveria aprender de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente ou tiradas da Bíblia (RICHÉ, 1979, *apud* CESTARO, 2006, p.1-2).

Numa perspectiva estruturalista da linguagem, o ensino do latim se embasava na religião para contextualizar os estudos, uma vez que os recursos utilizados eram gêneros textuais desse campo discursivo. Não obstante, “Gramática, poesia, retórica eram os componentes principais da cultura clássica”⁴ (RICHÉ, 1999, p.25), ou seja, o ensino já era centrado no aspecto linguístico e esse modelo de ensino sofreu poucas alterações até o século XVI. Neste momento, as línguas vernáculas, como francês, espanhol e inglês, passaram a ter visibilidade e o bilinguismo se tornou necessário: tanto o latim quanto o vernáculo eram ensinados.

Mais especificamente no caso da LI, enfoque deste trabalho, antes mesmo de se tornar uma língua de prestígio ou mesmo uma língua franca, teve sua ascensão somente no século XIV, quando o francês deixou de ser a língua oficial do reino da Inglaterra. Em 1399, por exemplo, o discurso de deposição de Ricardo II foi proferido em inglês e representou um marco no estabelecimento da LI como a nova língua oficial do reino (HOWATT e WIDDOWSON, 2004, *apud* REDONDO, 2013).

Entre eventos históricos, houve a necessidade de se aprender o vernáculo como língua popular e de se manter o latim como língua culta. Portanto, as línguas modernas

⁴ *Grammaire, poésie, rhétorique sont les composantes principales de l'aculture classique [...] (RICHÉ, 1999, p.25).*

passaram a ser estudadas e tiveram grande predominância na oralidade. Consequentemente, o latim, permanecendo como língua clássica, perdeu espaço na comunicação e se tornou objeto de aprendizagem.

A princípio, o ensino-aprendizagem das línguas vernáculas contou com o caráter metodológico do longo histórico de ensino do latim, ou seja, voltado a estruturas elementares e componentes isolados da língua, como descrito anteriormente por Cestaro (2006). No entanto, esta metodologia não obteve sucesso no ensino das línguas modernas e, já no século XVIII, mudanças passaram a ser percebidas neste âmbito, com relação a utilização de textos em LE e exercícios de tradução.

Em meio ao período retratado, iniciativas para se descrever a estrutura das línguas, bem como a elaboração de manuais de ensino, passaram a surgir do interesse de profissionais em busca de suporte para o ensino-aprendizagem de LE de modo geral. De acordo com Redondo (2013), foi a partir do século XIX, que as discussões sobre teorias e procedimentos nesta área se iniciaram e culminaram com a criação de abordagens e métodos no século seguinte.

Com vistas a analisar os variados métodos e abordagens de ensino de LE que surgiram, reformularam e deram lugar a outras perspectivas ao longo do século XX, a subseção 1.2 traz uma breve distinção terminológica entre abordagem e método e suas implicações teóricas na distinção dos principais métodos utilizados no ensino de LE até o momento.

1.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE

Embora muitos autores discutam o ensino e aprendizagem de línguas a partir da segunda metade do século XIX, uma vez que tal momento precedeu a criação dos métodos e abordagens tal como conhecidos na literatura atual, conforme apresentado na subseção 1.1 desse trabalho, essa área remonta a civilizações primitivas e há séculos tem passado por diversas mudanças de ordem teórica e procedimental, de acordo com interesses de diferentes povos e períodos históricos (CESTARO, 2006; REDONDO, 2013).

A ebulição de métodos e abordagens deu-se já no século XX, com o aumento acelerado do interesse pelo domínio de LE, sobretudo om a Segunda Guerra Mundial na

década de 1940, tendência que permanece até hoje. Para Oliveira (2014, p. 74), o ensino-aprendizagem de línguas passa por ciclos, nos quais “princípios teóricos e técnicas em voga em uma época desaparecerem por um tempo e ressurgem em outra época, às vezes, com uma nova roupagem, e os ciclos vão se sucedendo uns aos outros”. De acordo com Leffa (1999), os principais modelos consagrados foram Método Gramática-Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa, até a configuração da noção mais recente de Pós-método.

O Quadro 1 a seguir apresenta cronologicamente as principais características de cada um deles, com base em estudos de Larsen-Freeman (1991), Kumaravadivelu (1994), Leffa (1999), Jalil e Procailo (2009), Santos (2010) e Oliveira (2014).

Quadro 1 – Métodos e abordagens de ensino de LE

Métodos (legenda)	* Método Tradicional ou Método da Gramática-Tradução - MGT	
	* Método Direto - MD	
	* Abordagem Oral (AO), Método Audiolingual (MAL) ou Método do Exército - AO/MAL	
	* Abordagem Comunicativa - AC	
	* Pós-método - PM	
Categorias	Métodos	Descrições
Período	MGT	Final do século XIX e primeiras décadas do século XX.
	MD	Final do século XIX.
	AO/MAL	Década de 1940.
	AC	Décadas de 1970 e 1980.
	PM	A partir da década de 1990.
Aspectos Gerais	MGT	Enfoque na leitura de textos literários e aquisição de conhecimentos gramaticais.
	MD	Ênfase na leitura de textos mais relacionados ao cotidiano dos aprendizes, aquisição de vocabulário e desenvolvimento da habilidade oral.
	AO/MAL	Ênfase na língua falada em detrimento das demais habilidades, tendo a aprendizagem voltada às demandas da Segunda Guerra Mundial.
	AC	Ênfase no aprendizado de funções comunicativas voltadas para o contexto.
	PM	Resposta aos modelos pedagógicos almejados com as padronizações metodológicas propostas pelos métodos. Coexistência de métodos e vastas opções para o professor de LE.

Aspectos metodológicos	MGT	Ensino de gramática era dedutivo com breve discussão sobre questões de pronúncia; exercícios com textos e listas de vocabulário graduados, tradução de orações com valores morais e suporte de dicionários e gramáticas.
	MD	Conexão direta entre o significado e a língua-alvo, sem a tradução para LM; uso de imagens para explicação de vocábulos; contextualização da aprendizagem por meio de recursos visuais, como imagens, mímicas e objetos reais.
	AO/MAL	Repetição de padrões estruturais; simulação de situações visando a criação de hábitos de uso da língua; processo de estímulo-resposta em função da aquisição da oralidade; proibição da LM em sala de aula; aversão ao erro.
	AC	Gramática relacionada ao propósito comunicativo; autenticidade de materiais; uso das quatro habilidades de forma integrada; uso gradativo de LM; centralização no aprendiz e na aprendizagem efetiva da LE; erros retomados como parte deste processo.
	PM	Conjunto de ações pedagógicas além dos limites impostos por um método; diversidade de informações sobre estratégias e estilos de aprendizagem, monitoramento do processo de aprendizagem, pelos aprendizes.
Papel do professor	MGT	Posição centralizada de transmissor e detentor do saber.
	MD	Fluente na língua-alvo e descentralizado.
	AO/MAL	Centralizado, condutor das ações em sala de aula.
	AC	Mediador da aprendizagem, promovendo interações e situações efetivas de uso da linguagem.
	PM	Autônomo e conhecedor dos métodos para sua aplicação em um contexto de ensino e aprendizagem.
Aspectos criticados	MGT	Desconsideração da oralidade e interação entre participantes do ensino-aprendizagem de LE, exclusão das práticas sociais da linguagem.
	MD	Desvalorização dos conhecimentos de professores e alunos da LM; desprestígio da gramática em detrimento do vocabulário.
	AO/MAL	Contradição entre repetições e forma e as características reais de uso da língua.
	AC	Atomização da aprendizagem com o ensino baseado em funções linguísticas determinantes do uso.
	PM	Inexatidão teórica.

Fonte: A autora.

Ao observar os períodos em que os métodos se convencionaram e a sucessão de mudanças de ordem metodológica com suas respectivas críticas, tem-se uma adaptação às necessidades de determinados momentos históricos e correntes teóricas vigentes. Pode-se afirmar que os exercícios de versão e tradução comumente aplicados desde o MGT são observados em práticas de ensino-aprendizagem de LI recentes, o que é observado por autores como Howatt e Larsen-Freeman (JALIL e PROCAILO, 2009) e o que caracteriza aulas em LM considerando a LE um objeto de aprendizagem.

Outro aspecto que persiste nessa trajetória, desde a consolidação do MD, é a técnica de conexão direta de significados, para a qual Oliveira (2014) apresenta três implicações pedagógicas: a radicalização do método com a proibição do uso de LM em sala de aula; a

proibição da tradução; e ainda, a demanda por professores de LE fluentes na língua-alvo, fator esse que não ocorre tão facilmente no contexto brasileiro.

É importante ressaltar que, a partir da AO, os materiais didáticos passaram a considerar a contextualização da linguagem em determinadas situações de uso, com o intuito de facilitar a aprendizagem. Porém, ao considerar unidades didáticas voltadas para preparar o aprendiz para situações comunicativas específicas – como o caso de simular situações referentes ao turismo, com temas intitulados *At the airport* ou *At the hotel*, Oliveira (2014, p. 93) aponta que não há “uma relação direta entre uma situação e formas linguísticas usadas nessa situação, nem entre função comunicativa e forma linguística”.

Mais adiante, influenciado pelo behaviorismo de Bloomfield e pelo estruturalismo, o MAL contribuiu para um período de ensino-aprendizagem de LE com base na mecanização da aprendizagem por meio da sequência “estímulos, respostas e reforçamento” (OLIVEIRA, 2014, p. 96). A partir dessas perspectivas, o ensino-aprendizagem de línguas passou por um período de transição com o surgimento de abordagens ecléticas, as quais retomavam ou reformulavam aspectos de métodos anteriores (LEFFA, 1988).

Por esse viés, a noção de competência comunicativa, por muito tempo relacionada a conteúdos linguísticos, passou a envolver outros aspectos, como apresentam Jalil e Procaïlo (2009, p.779):

a competência cultural acerca do contexto de produção da língua alvo; a competência sociolinguística, na adequação de registros em determinada situação de uso da linguagem; a competência discursiva, na construção, interpretação e diferenciação de gêneros discursivos; e a competência estratégica para desenvolver comunicação de modo efetivo em meio às lacunas entre a LM e a LE.

Nessa maior abrangência da competência comunicativa, desatacaram-se muitas outras abordagens e métodos desenvolvidos a partir da insatisfação de muitos linguistas e professores de línguas com o MAL, tais como: Sugestologia de Lozanov, Método de Curran, Método Silencioso de Gattegno, Método de Asher, Abordagem Natural⁵, *Suggestopedia*, *Total Physical Response* (TPR), *Task-Based Learning* (TBL), *Lexical Approach*⁶, os chamados “métodos alternativos”⁷, por Oliveira (2014). Assim, a AC

⁵ Mencionados e brevemente resumidos por Leffa (1988, p.16-18).

⁶ Listados na tese de Santos (2010).

encerrou essa sucessão de métodos, a qual, embora apareça em sequência cronológica na literatura sobre o ensino de LE e apresente os termos de forma conflituosa, impulsionou questionamentos e mudanças nos parâmetros teóricos, em busca de um modelo de ensino-aprendizagem de línguas eficaz e capaz de atender às demandas de sua época.

Ainda, ao longo desse breve panorama, percebeu-se uma mudança na concepção de língua, a qual foi abordada via aspectos de vocabulário, gramática e funções. Borges e Paiva (2011, p. 337) afirmam que até a metade do século XX “a noção de que a língua era a soma de sintaxe e de vocabulário persistia, assim como a de que a aprendizagem era fruto do método entendido como um receituário a ser seguido rigidamente pelo professor”, além de um distanciamento com aspectos teóricos voltados ao ensino e aprendizagem de língua. Outro aspecto, segundo Blatyta (1999), o professor de LE, ao longo da transição entre os paradigmas de ensino, deixou de ocupar um lugar central para adotar uma posição mais mediadora da aprendizagem e, logo, o aprendiz foi deixando de ser passivo e passou a atuar com maior autonomia neste processo.

No entanto, ao refletir acerca das noções de poder de ordem cultural, social, econômica e política na educação, vemos que esses modelos tiveram em comum a referência à um “modelo original” de língua:

Analisando a perspectiva do pesquisador, admitimos que os produtores dos métodos são, em sua maioria, falantes nativos. As perspectivas apresentadas por eles acabam por reforçar o estereótipo de que o falante nativo é o modelo a ser seguido, pois “possui” a língua e a usa de forma “natural”. Usando essa visão como referencial, busca-se um ensino artificial, a partir de realidades idealizadas e situações construídas para a prática da língua vista como modelo, e não como instrumento de comunicação. (JALIL e PROCAILO, p. 782)

Autores como Richards (1995) e Canagarajah (2009) acrescentam que a produção e o consumo dos materiais didáticos reforçam a representação de valores ideológicos e culturais advindos do mercado internacional, sendo seus produtores os falantes nativos – predominantemente EUA e Inglaterra – e os países periféricos, os consumidores.

Nesse âmbito, cabe ressaltar que os contextos de ensino são diversos e aspectos não teóricos constantemente emergem no ambiente de ensino-aprendizagem de LE e afetam diretamente a aplicação de um determinado método ou abordagem. Longe de funcionarem como um modelo fixo, tais perspectivas contribuíram com a expansão de conceitos e

⁷ Oliveira (2014) apresenta estes “métodos alternativos” ao longo do terceiro e quarto capítulo de seu trabalho.

propósitos para o ensino de LE, apontando para um processo tendencioso, mas diferente de um ciclo fechado.

Como medida para essa escolha, Leffa (1988, p. 25-26) ressalta a importância da experiência docente:

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 192) relata que há uma “inconsistência entre o que os professores fazem em sala de aula e os princípios teóricos que eles alegam seguir”, fator relacionado ao questionamento da validade dos métodos clássicos concretizados na aprendizagem e a tendência de se adotar um “estilo eclético” no ensino de LE (OLIVEIRA, 2014, p. 193).

Sobre esse respeito Borges e Paiva (2011), ao tratarem da aquisição da LI como um sistema adaptativo complexo, pontuam que, na era pós-método, o termo metodologia é aplicado de modo hierárquico e tem relação direta com o conceito de *pedagogia intuitiva do professor* ou ainda, o *senso de plausibilidade do professor*, de Prabhu (1987). Nesse sentido, há uma distinção entre a metodologia de uma abordagem e aquela própria do professor, a qual irá configurar as ações realizadas em sua prática.

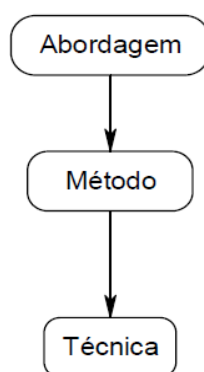
Na literatura mais recente, há uma tendência à valorização de aspectos contextuais, bem como a preocupação com as condições do ensino-aprendizagem de línguas desde a formação docente tem sido alvo de muitas pesquisas em LA. Esses fatores evidenciam uma preocupação pedagógica não atrelada a métodos ou abordagens específicas, mas buscando atender às demandas sociais, históricas, políticas e econômicas vigentes, o que caracteriza o pensamento pós-método que se estabeleceu nas últimas três décadas.

Por fim, ao tratar dos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de LE, é possível perceber que tais conceitos aparecem na literatura de maneira diversificada. Vilaça (2008) atribui a Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986) a conceituação do termo método. O primeiro autor por ele citado, hierarquiza três termos, partindo da abordagem considerada a “visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua”, seguindo pelo método, como o plano de ensino desta

língua e culminando em sua aplicação por meio de técnicas, as quais são “os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula” (VILAÇA, 2008, p.76).

Seguindo o modelo de Anthony (1963), a Figura 1 mostra a ordem hierárquica entre os termos, sendo o método intermediário.

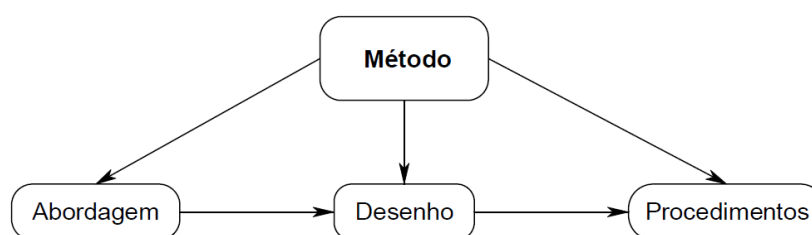
Figura 1 – A visão de método com base em Anthony (1963)



Fonte: Vilaça (2008, p. 76).

Expandindo a visão de método de Anthony, Richards e Rodgers (1986) propõem o método como o elemento fundamental desta hierarquia terminológica e composto por três fatores: abordagem, desenho e procedimentos. Por este viés, a abordagem permanece vista como as concepções sobre ensino e aprendizagem, sendo o desenho de um curso composto por uma série de elementos, entre eles “objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas” (VILAÇA, 2008, p.79). Finalmente, os procedimentos são as técnicas empregadas pelo professor, conservando este entendimento da concepção de Anthony.

Figura 2 – A visão de método com base em Richards and Rodgers (1986)



Fonte: Vilaça (2008, p. 78).

Apesar de semelhanças entre as duas concepções, a visão de Richards e Rodgers apresenta uma descrição mais ampla do que seja um método de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que conta com uma série de elementos relacionados ao desenho de um curso. No entanto, a visão de Anthony coloca a abordagem como ponto de partida desta hierarquia, sendo esta mais relacionada aos pressupostos teóricos que embasam o ensino e aprendizagem de LE.

Ainda sobre o modelo apresentado pelos dois autores, outros estudiosos da área criticaram seu formato. Pennycook (1986) considerou que em vez de descrever a sala de aula de LE, o modelo possui caráter prescritivo de possíveis comportamentos neste contexto, contribuindo mais diretamente com o mercado editorial na elaboração de materiais didáticos. Outro autor a problematizar o modelo foi Kumaravadivelu (2009), ao destacar a impossibilidade de se separar claramente cada um dos três níveis propostos, fator que pressupõe o professor de línguas como um “reprodutor passivo de modelos teóricos” (OLIVEIRA, 2014, p.69).

Apesar das críticas e limitações, os modelos propostos por Anthony (1963) e Richard e Rodgers (1986) tiveram sua relevância, como sustenta Oliveira (2014, p.71):

[...] foram muito importantes porque contribuíram para conscientizar os professores de inglês da importância de sistematizarem os elementos teóricos envolvidos no ensino de uma língua estrangeira, mesmo que a sistematização ocorra de uma forma totalmente diferente daquela vislumbrada por esses autores.

Nesse sentido, o autor ainda enfatiza que, ao ter conhecimento teórico, o professor de LE tem mais consciência e sustentação sobre sua prática pedagógica. Corroborando essa visão, Vian Jr. (2014) afirma que o conhecimento de diferentes abordagens ou metodologias no ensino de ESP favorece também a compreensão das necessidades profissionais dos aprendizes.

No que tange à definição dos termos ‘método’ e ‘abordagem’, Kumaravadivelu (2009) também problematizou a inconstância na qual os teóricos do ensino e aprendizagem de línguas se apropriaram destes. Quanto ao método, Leffa (1999) aponta que a popularização imprecisa deste termo culminou na divisão entre abordagem e método em si. Tanto o autor, quanto Anthony (1963), consideram o termo ‘abordagem’ mais abrangente no que tangem aos pressupostos teóricos de língua e de aprendizagem, afirmando que:

As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um

estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade (LEFFA, 1999, p. 2).

Nessa ordem, Leffa define o método como parte de uma abordagem, servindo como uma norma de aplicação de pressupostos, o qual pode “envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso” (LEFFA, 1999, p. 2).

Corroborando esta distinção entre método e abordagem, Vilaça (2010) afirma que diferentemente do que se consagrou como ‘métodos de ensino’, o ESP consiste numa abordagem, a qual se orienta pela identificação das necessidades do aprendiz. A este respeito, Lamri (2016, p.5)⁸ sugere características absolutas e variáveis⁹ ao ESP e acrescenta que:

É óbvio que as características absolutas são específicas para ESP porque as necessidades dos alunos são de importância central ao projetar atividades linguísticas. No que diz respeito às características variáveis, os cursos ESP podem ser projetados para um grupo específico usando metodologia de ensino definida, no entanto, todas as categorias e disciplinas dos alunos podem estar preocupadas com ESP. Por essa razão, o ESP deve ser visto simplesmente como uma 'abordagem' de ensino, ou o que Dudley-Evans e St. John ilustram como uma 'atitude mental'.

Nesse sentido, o ESP se concretiza como um conjunto de pressupostos teóricos sob os quais o ensino e aprendizagem de LI se respalda no planejamento de cursos, sendo os métodos mais relacionados aos procedimentos de execução desta abordagem. Assim, Vian Jr. (1999) e Lamri (2016) se respaldam nas definições dos autores seminais do ESP para justificá-lo enquanto uma abordagem e não um método de ensino-aprendizagem de línguas, citando que:

O ESP deve ser visto como uma abordagem, não como um produto. ESP não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo específico de material de ensino. Compreendido corretamente, é uma abordagem

⁸ *It is obvious that the absolute characteristics are specific to ESP because learners' needs are of central importance when designing language activities. Concerning the variable features, ESP courses can be designed for a specific group using definite teaching methodology, nevertheless, all learners' categories and disciplines can be concerned with ESP. For that reason, ESP should be seen simply as an 'approach' to teaching, or what Dudley-Evans and St. John illustrate as an 'attitude of mind' (LAMRI, 2016, p.5).*

⁹ As características absolutas e variáveis são apresentadas mais detalhadamente na seção 1.5 deste trabalho, conforme apresentado por Dudley-Evans e St. John (1988) com base em Stevrens (1988).

para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.19).¹⁰

Mediante a problematização dos conceitos de abordagem e método discutidas por Leffa (1999), Vian Jr. (1999), Vilaça (2008; 2010), Oliveira (2014) e Lamri (2016), optamos pelo termo ‘abordagem’ ao referir ao ESP neste estudo, uma vez que buscamos apresentar aspectos referentes ao seu ensino e aprendizagem, bem como concepções de língua, métodos e técnicas adjacentes à sua prática em contexto.

É importante salientar que, ainda nesse âmbito, Leffa (1988, p.22-23) já mencionava no final da década de 1980 a crescente presença de cursos de línguas para fins específicos e, embora tenha apontado como uma falha da AC a “falta de objetivos específicos”, o autor levantou um outro fator relacionado ao ESP:

Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Um curso de L2 preparado para um bancário pode não servir para um comerciário e vice-versa. Os inúmeros cursos existentes atualmente para os mais diversos fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de ESP (*English for Specific Purposes*). A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula.

Desse modo, as necessidades e especificidades no desenho de cursos de ESP também compuseram os questionamentos para as mudanças metodológicas ao longo do histórico apresentado nesta subseção. De modo geral, é possível perceber que o ensino-aprendizagem de LE se mantém à serviço de poderes de ordens diversas e, ainda, que em meio à variedade de referenciais teóricos, este campo encontra-se em constante mudança. O ESP, por sua vez, não implica exclusivamente na adoção de métodos ou correntes teóricas específicas, uma vez que, enquanto uma abordagem, permite que o contexto e a prática docente viabilizem e flexibilizem diversas opções metodológicas que cumpram com os requisitos dessa perspectiva de ensino.

Anteriormente ao detalhamento do ESP, a subseção 1.3 oferece um panorama do ensino de LE no país, no intuito de auxiliar na compreensão histórica e social de sua consolidação, bem como investigar a influência de modelos e perspectivas internacionais

¹⁰ *ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.19).*

nesse processo, em meio ao qual emergiram as primeiras preocupações com as necessidades específicas.

1.3 O ENSINO DE LE NO BRASIL

Iniciando no período colonial, o ensino e aprendizagem de LE no Brasil surgiu com as missões jesuítas no século XVI, marcando as relações entre Portugal e Brasil, num momento em que o catecismo e o ensino de línguas indígenas seguiam os interesses de progresso dos colonizadores. Passando por diversas reformas e decretos, o ensino e aprendizagem de LE no Brasil acompanhou as tendências internacionais já mencionadas neste trabalho com relação ao latim, o qual perdeu forças e cedeu espaço às línguas vivas no contexto educacional (SANTOS, 2010).

Após a expulsão dos jesuítas na segunda metade do século XVII, houve um projeto de reestruturação da educação em Portugal, o qual se estendeu às colônias e teve sua concretização no Brasil sob o comando do Marquês de Pombal, com as chamadas ‘Reformas Pombalinas’. Desse modo, a reformulação pedagógica do ensino, controlada pelo Estado, representava as demandas políticas e econômicas de Portugal e foi marcada pela criação de instituições de ensino para nobres – como é o caso do Colégio Real dos Nobres, estabelecido oficialmente em 1766 – ou escolas militares, visando a formar uma nova nobreza na colônia.

Neste âmbito, de acordo com Santos (2010), a aprendizagem de LE no Brasil colonial, mais especificamente do Inglês e do Francês, esteve vinculada a exigências na formação de militares capazes de ler textos técnicos nesses idiomas. Nesta ordem, destacou-se necessidade de formação de profissionais para lecionarem as línguas inglesa e francesa, sendo a LI institucionalizada a partir de sua necessidade vigente:

Tendo como finalidade prática preparar jovens para o exercício dos cargos da corte, através do contato com livros escritos em Inglês e Francês, D. João VI sentiu a necessidade de criar uma cadeira de Língua Inglesa e orientar os professores nomeados a produzir compêndios a serem utilizados durante as aulas. Em tal contexto, é impossível associar esse ensino de língua a simplificações de conhecimentos acadêmicos, uma vez que foi a própria necessidade da época (utilização do Inglês com finalidades instrumentais voltadas para o comércio e para as fortificações) que norteou todo o processo de constituição da disciplina Língua Inglesa, bem como dos conteúdos a serem ensinados, numa prova irrefutável da força da escola na preparação e

organização do conhecimento utilizado nos “estudos menores”, ou elementares (SANTOS, 2010, p. 39).

Percebia-se uma tendência, tanto na Europa quanto nas terras colonizadas, de simplificação dos métodos de ensino. No caso da LI, os materiais didáticos consistiam em gramáticas simplificadas desenvolvidas pelos professores de Língua Inglesa nomeados pela corte e publicados ao longo dos séculos XVIII e XIX, as quais enalteciam o idioma, sobretudo devido a relações econômicas com a Inglaterra, que promoveram a necessidade de aprendizagem para o comércio.

É importante ressaltar, nesse ponto, que o ensino e aprendizagem de LI no Brasil acontecia com finalidades específicas, ao que Santos (2010, p. 150) aponta em seu trabalho:

[...] a Língua Inglesa tinha uma finalidade exclusivamente instrumental, pois servia de meio através do qual seus aprendizes poderiam ter acesso ao conhecimento relacionado ao comércio e às milícias de terra e mar, uma vez que muitos dos compêndios mais abalizados em tais matérias estavam escritos em Inglês.

Nesse período, destacou-se a Gramática de Castro em 1759, a qual propunha o ensino de Inglês e Português voltados para a área do comércio. Visando à formação de um “negociante perfeito”, em conformidade com as exigências do Marquês de Pombal, o material abrangia gêneros textuais pertencentes à área de especificidade que propunha atender, entre eles “modelos de cartas sobre negócios, procurações, apólices de seguro, escrituras de compromisso, bem como letras de câmbio e de protesto” (SANTOS, 2010, p.114).

Na tese da autora, foram analisadas outras gramáticas elaboradas pelos professores nomeados às cadeiras de línguas pela corte portuguesa, as quais evidenciaram, de modo geral, a finalidade instrumental da língua. Portanto, neste período, a institucionalização do ensino de línguas, sobretudo de LI, foi marcada pela política linguística de Marquês de Pombal, com a elaboração de gramáticas simplificadas, a instauração de instituições de ensino militares, bem como a presença da Inglaterra na colônia brasileira (SANTOS, 2010). Tais fatores viabilizaram a utilidade da LI e reforçaram seu ensino como ESP, abordagem a qual recebe o enfoque central neste trabalho.

No entanto, como aponta Leffa (1999), o método de ensino das línguas vivas no Brasil no século XIX, acontecia da mesma maneira que as línguas mortas, por meio da

tradução de textos e exercícios gramaticais característicos do MGT. O autor aponta como problemas do período imperial, a ausência de uma metodologia adequada e a falta de competência dos colégios para lidar com a complexidade do ensino de modo geral.

Ao final desse mesmo século, após a Proclamação da República em 1889, houve uma aceleração na redução de carga horária do ensino de línguas, o qual já vinha seguindo em desprestígio nos últimos anos do império, com a supressão da oferta do grego e do italiano, além de idiomas facultativos ou exclusivos – como o caso do inglês e do alemão, respectivamente. Citando Chagas (1957), Leffa (1999, p.4) afirma que “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas” (CHAGAS, 1957, p. 88, apud LEFFA, 1999).

Já no início do século XX, no governo provisório de Getúlio Vargas houve uma revolução política e econômica, a qual abarcou a estrutura educacional do país e a associou ao processo de modernização. Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e no ano seguinte ocorreu a reforma de Francisco de Campos, sobretudo no ensino do segundo grau – o atual ensino médio. Neste momento, “extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas a preparar o aluno para a universidade, mas a proporcionar a formação integral do adolescente” (LEFFA, 1999, p.7).

A partir dessa reforma, houve redução de carga horária do latim, proporcionando maior atenção às línguas modernas e, metodologicamente, a adoção oficial do MD, com o ensino de LE na própria LE. Machado, Campos e Saunders (2007) aponta como problemas destas medidas a baixa carga horária no ensino de idiomas modernos e a carência de professores com formação linguística suficiente para atender esta demanda. Ainda, com relação à esta primeira revolução do século XX, cabe ressaltar a criação da Faculdade de Filosofia para contribuir com a formação de docentes para o segundo grau.

Já na década de 1940, em meio a problemas com o processo imigratório no país, uma nova reforma, realizada pelo Ministro Gustavo Capanema, reestruturou a divisão do ensino escolar secundário em dois ciclos, o ginásial, de 4 anos, subdividido em curso científico e clássico e o colegial, de 3 anos – equivalentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio atuais. No que tangem as LE, houve uma valorização considerável na oferta de idiomas, com a inclusão de latim, francês e inglês como disciplinas obrigatórias no ginásio e ainda, francês, inglês, espanhol, latim e grego, no colegial, totalizando uma carga horária de 35 horas semanais de aprendizagem de idiomas (MACHADO, CAMPOS e SAUNDERS, 2007).

Acontecendo ao longo do período denominado Estado Novo, a Reforma Capanema foi marcada por uma política autoritária e pela nacionalização do ensino. Com as decisões tomadas pelo Ministério da Educação, o ensino de LE que seguia as premissas do MD, tornou-se um método de leitura e tradução. A esse respeito, Leffa (1999, p.11-12) ponderou que:

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Diante desse contexto, o desenvolvimento de programas estabelecidos pelo Ministério da Educação, bem como a realização efetiva do MD se tornaram dificuldades aos professores. Esta centralização de decisões educacionais pelo órgão do governo acabou por realçar a distância entre a aplicação de suas exigências nos contextos de ensino nacionais.

Após 20 anos da Reforma Capanema, em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), marcada pelos impactos das ideias de Paulo Freire sobre uma educação emancipatória e libertadora em contraposição às vertentes estruturalistas e behavioristas vigentes. Tomando como base princípios da constituição nacional, a LDB permitiu a inserção das LEs nos currículos do ensino básico e médio por conta dos conselhos estaduais, o que caracterizou um retrocesso para o ensino-aprendizagem de LE, uma vez que não obrigatórias, contribuíram para a diminuição da oferta e conseqüentemente, do acesso às aulas de LE na escola. Ainda, Machado, Campos e Saunders (2007) associa as LDB à proliferação de escolas de idiomas para de fato ensinarem as LE, já que este não era mais o papel da escola.

Uma década depois, a nova LDB de 1971 reorganizou a duração do ensino de 12 para 11 anos, dividindo os anos escolares em primeiro e segundo grau, com 8 e 3 anos escolares respectivamente. De acordo com Leffa (1999, p.14), havia uma grande preocupação em inserir a habilitação profissional na formação escolar e, portanto, as LEs

sofreram mais uma vez redução e passaram a ser ofertadas de acordo com as ‘condições de cada estabelecimento’. Consequentemente:

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p.14)

Após mais de duas décadas com o ensino de LE em caráter opcional, em 1996 uma nova LDB é redigida, renomeando a educação escolar da maneira em que se encontra atualmente: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Renovando o caráter optativo da oferta de LE ao longo dos 11 anos de ensino, a oferta de uma LE no Ensino Fundamental passa a ser obrigatória. Neste momento, o MD deixa de ser o método oficial de ensino de LE e como complemento às diretrizes, foram criados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN-EF). No que tangem as LE, Leffa (1999, p.16), afirmou logo após a publicação do documento, que:

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem.

Com relação à visão sócio interacional, Abreu e Batista (2011, apud QUEVEDO-CAMARGO e SILVA, 2017) apontam para os PCNs como promotores do engajamento discursivo dos aprendizes, sustentando a necessidade do uso prático de LE em situações comunicativas. Os autores mencionam a publicação, dois anos depois dos PCNs para o Ensino Médio, com a viabilização da oferta de uma segunda LE neste período escolar, de acordo com a possibilidade da instituição de ensino. De acordo com estes parâmetros, as LEs passaram a compor a seção de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Entre as considerações principais sobre o ensino de LE nesses dois documentos, é evidente uma mudança com relação à concepção de linguagem e seu papel na formação dos aprendizes. Em vez de estabelecer um método para a utilização sistemática em sala de aula, os PCNs trouxeram direcionamentos mais amplos, enfatizando o papel da leitura, da criticidade e de fatores externos ao componente linguístico nas aulas de LE em consonância com a forte relação do ensino-aprendizagem na sociedade moderna mediante

às mudanças tecnológicas, econômicas e sociais advindas da globalização e hegemonia norte-americana (CASTRO, 2018¹¹).

Após a publicação dos PCNs, programas, eventos, resoluções, portarias e leis foram desenvolvidas para promover melhorias na Educação Básica brasileira, com destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), em 2010, tratando do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e ainda, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, o qual deu início à discussão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹² De 2015 a 2018, foram reunidos especialistas na área da educação para elaboração, discussão e construção da BNCC, a qual consiste em um documento de orientação curricular “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

A partir desse documento, a LI passou a ser obrigatória em toda a Educação Básica nacional, tendo como justificativa sua função sociopolítica atual. Além de tratar a LI como língua franca, a BNCC enfatiza o multiletramento oriundo das práticas sociais por meio da linguagem e propõe como eixos organizadores da aprendizagem de LI, a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. No entanto, é importante salientar que o documento contempla somente a LI no ensino-aprendizagem de LE na Educação Básica nacional, não mencionando a língua espanhola ou outros idiomas que pudessem compor o currículo dessa etapa de ensino.

Ao traçar um breve panorama do ensino de LE no Brasil, é possível perceber a presença da LI atrelada a necessidades específicas desde o século XVIII, na época do império, com a formação de leitores instrumentais da língua e comerciantes que faziam uso do idioma no trabalho. Houve esforços na elaboração de materiais norteadores do ensino, como a criação de gramáticas bilíngues, além de tendências metodológicas advindas da coroa portuguesa e que mais tarde, no século XX culminaram na oficialização do MD no ensino-aprendizagem de LI, o qual deixa vestígios na educação nacional de hoje, contrapondo as concepções de língua e aprendizagem a partir da era pós-método.

¹¹ Os parâmetros mencionados nesta seção compuseram o referencial teórico da dissertação da autora deste trabalho. O trabalho completo se encontra disponível no banco de teses e dissertações da universidade Estadual de Maringá, no endereço <http://www.ple.uem.br/defesas/def_elaine_de_castro.html>.

¹² O histórico referente à criação da BNCC se encontra no *site* do MEC, no endereço <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>.

Ao longo do último século, reformas, leis, diretrizes e projetos, buscaram estruturar a educação brasileira de modo geral. Quanto ao ensino de LE, é possível ressaltar que mudanças significativas em sua consolidação são recentes, uma vez que sua oferta obrigatória na Educação Básica foi retomada com a publicação dos PCNs em 1998. A partir dessa medida, o ensino e aprendizagem de LI, justificado anteriormente pela hegemonia de países falantes do idioma estrangeiro associado ao acesso à informação, tecnologia e a globalização em si, hoje é apontado como língua franca, uma ferramenta de comunicação global a qual promove multiletramentos.

Há evidentemente uma crescente preocupação com a formação de cidadãos por meio da LE na escola, o que reflete inúmeros trabalhos em LA envolvendo o ensino e aprendizagem do idioma, formação de professores e o uso de tecnologias nesse âmbito. Após um passeio histórico pelo Brasil e fora, cabe ao presente estudo localizar o ESP enquanto abordagem de ensino e aprendizagem de LI, caracterizando e apontando detalhadamente seus aspectos inseridos no campo do ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, a subseção 1.4 tratará dos aspectos iniciais desse assunto.

1.4 INGLÊS GERAL E ESPECÍFICO

Anteriormente à definição e histórico do ESP como abordagem de ensino e aprendizagem, vale ressaltar o conceito de ensino de Inglês Geral (ou *General English*). Estudar a LI nos parâmetros atuais, de uma sociedade globalizada, tecnológica e capitalista, implica na aquisição de uma ferramenta de acesso à informação com mais facilidade, rapidez e praticidade, além de caracterizar uma linguagem de comunicação intercultural, conhecida como língua franca.

Ainda que presumíveis esses aspectos não explicam o porquê de se estudar o idioma. Vilaça (2010) define o *General English* (doravante GE) como uma forma de ensino e aprendizagem, a qual não possui motivação específica ou concreta:

Em outras palavras, o estudante se matricula (ou é matriculado pelos pais, empregadores, entre outros) em um curso sem a identificação prévia de uma necessidade específica real, que nitidamente justifique a aprendizagem da língua inglesa. Assim, considera-se que o domínio do inglês será útil, mas não há uma justificativa ou uma motivação mais delimitada ou emergencial (VILAÇA, 2010, p.4).

Para o autor, a aprendizagem de LI está relacionada a fatores educacionais, profissionais, integrativos ou interacionais e recreativos, sendo o primeiro de maior visibilidade, sobretudo pelo advento da *internet* e as sucessivas mudanças acarretadas a partir desta ferramenta, a qual aproximou o ensino do idioma à realidade do aprendiz. A exemplo, as publicações acadêmicas predominantemente em LI em diversas áreas do conhecimento, as quais levam programas de pós-graduação a busca pela LI por meio de provas de idioma.

Sob a perspectiva do GE, no que tangem as quatro habilidades linguísticas – compreensão e produção escrita e oral – essas devem ser desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa, por meio de atividades que simulem situações discursivas e temas cotidianos, promovendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da fluência do aprendiz (VILAÇA, 2010). É comum perceber em contextos de ensino-aprendizagem de GE a priorização da oralidade, seja em sua compreensão ou produção, pautados no objetivo de aprendizagem da língua por meio de uma abordagem comunicativa. Tal fator contrasta o ensino de LI para fins específicos, o qual muitas vezes é feito por meio do uso de LM, conforme requer o nível de fluência dos aprendizes.

Nesse âmbito, cabe ao ensino de GE o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, a qual engloba habilidades socioculturais relacionados ao uso e apropriação da linguagem. De acordo com Hymes (1972, apud SÃO PEDRO, 2006, p.23), há quatro parâmetros comunicacionais:

- a) Se, e em que grau, algo é possível dentro de um sistema formal, seja esse sistema gramatical, cultural ou comunicativo;
- b) Se, e em que grau, algo é viável em virtude dos meios disponíveis de implementação (o que envolve desempenho e aceitabilidade);
- c) Se, e em que grau, algo é apropriado em relação ao contexto em que é usado e avaliado (emprego de conhecimento tácito);
- d) Se, e em que grau, algo é de fato feito, realmente desempenhado e em que esse desempenho implica.

Dessa maneira, o conhecimento prévio do aprendiz com relação ao idioma em foco é essencial à abordagem comunicacional no ensino e aprendizagem de LI. Além da competência comunicativa, outros autores pontuam as competências gramatical, sociolinguística e estratégica, referindo-se respectivamente ao conhecimento lexical e domínio de regras morfossintáticas, semânticas e fonológicas, as regras socioculturais e

discursivas inerentes ao uso da linguagem e as estratégias verbais e não-verbais utilizadas para suprir falhas comunicativas (SÃO PEDRO, 2006). Esse conjunto de competências é desenvolvido nas aulas de GE no intuito de preparar o aprendiz enquanto falante do idioma.

Ainda no que tange ao GE, as aulas de LI pautadas em tal abordagem contam com uma vastidão de materiais didáticos, os quais permitem o trabalho com temas variados.

Em geral, atividades comunicativas diversas, escritas e orais, tendem a simular situações discursivas quotidianas tais como *apresentar-se, fazer compras, fazer convites, relatar acontecimentos passados, descrever habilidades*, entre muitas outras. Os temas abordados também são bastante variados, incluindo, por exemplo, educação, família, emprego, férias, esportes, música, tecnologia. Como resultado, é fácil constatar uma grande similaridade entre conteúdos em diferentes materiais didáticos (VILAÇA, 2010, p. 4-5. Grifos do autor).

No caso do ESP, seu ensino e aprendizagem está diretamente relacionado ao que se pretende com a LI e, portanto, Dudley-Evans (2001) afirma que essa abordagem toma como base as necessidades dos aprendizes em resposta à questão “o que os alunos precisam fazer com o inglês?”, sendo a identificação dessas necessidades pilar fundamental desse ramo de ensino de LI.

Enquanto o GE abrange as quatro habilidades linguísticas supracitadas numa abordagem comunicativa, o ESP preconiza habilidades e conhecimentos diretamente relacionados ao seu público alvo, configurando “uma abordagem que orienta-se pelo ensino baseado no aprendiz e nas suas necessidades” (VILAÇA, 2010, p.6). Como especificidades do ESP, Vilaça (2010, p. 10) propõe o enfoque numa determinada habilidade linguística, a necessidade de vocabulário especializado, bem como gêneros discursivos específicos, além de considerar as funções profissionais e ocupacionais voltadas à área profissional do aprendiz. No entanto, para essa abordagem, a disponibilidade de materiais didáticos representa uma questão mais complexa, abordada com maior profundidade nas seções analíticas deste estudo.

Mediante os pressupostos apresentados, variadas subdivisões são utilizadas para se esclarecer o enfoque dado ao ensino LI sob essa perspectiva, desde a noção de *English for Occupational Purposes* (EOP) e *English for Academic Purposes* (EAP) proposta por Dudley-Evans e St. John (1998), seguindo por detalhamentos mais precisos quanto ao programa de LI adotado nesses contextos, conforme será discorrido na seção 1.5.

1.5 MAS AFINAL, O QUE É O ESP?

Após a distinção de GE e ESP, cabe-nos detalhar a abordagem de ensino-aprendizagem tomada como enfoque teórico principal deste estudo. Para tanto, as seguintes subseções apresentam um breve histórico do ESP em âmbito mundial e nacional, visando a estabelecer as principais características dessa abordagem, bem como analisar os princípios metodológicos que estiveram desde sua implementação e as mudanças pelas quais passou ao longo dos anos. Seguindo pela definição e caracterização da abordagem com base em autores seminais, discute-se suas implicações no ensino-aprendizagem e, por fim, são apresentadas as demandas e diretrizes do ESP no Ensino Superior no país e sua presença na pesquisa acadêmica.

1.5.1 A história do ESP

“Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”¹³
(Hutchinson e Waters, 1987, p.8)

Ao abordar o ensino de LI para fins específicos, percebe-se a ausência de um ponto de partida preciso para essa concepção, mas é possível reconhecer momentos históricos nos quais a necessidade do ensino-aprendizagem de ESP emergiu, a ponto de trazer à área grande interesse de estudos na área da linguagem. Num artigo de Vian Jr. (1999), acerca das origens do ensino instrumental de línguas, meio pelo qual o ESP é referido por diversos autores como sinônimo¹⁴, essa abordagem se faz presente desde os impérios greco-romanos, do contato entre povos e a conseqüente necessidade de aprender a língua para se comunicar, embora, à época, o ensino acontecesse de maneira muito mais informal.

Bloor (1997) traz indícios mais antigos do ensino instrumental, como manuais de ensino para mercadores e viajantes datados no século XV. Em tais publicações, já se reconhecia a necessidade de aprender o inglês para enfoques comerciais, por meio de diálogos e palavras técnicas associadas ao possível contexto de uso. Ainda nesse sentido,

¹³ Trecho original: Diga-me para que você precisa do inglês e lhe direi o inglês que precisa. Tradução nossa.

¹⁴ Nas palavras de Vian Jr. (1999, p.439), “o termo inglês instrumental é parte de um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras denominado língua para fins específicos”.

citando Howatt (1984), Vian Jr. enfatiza a questão do inglês comercial na Inglaterra do século XVI e a presença do gênero “cartas comerciais” no ensino de LI no início do século XX.

Tomando o século passado como referência, mais especificamente com o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, houve a expansão das atividades científicas, técnicas e econômicas em âmbito mundial, o que, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), criou um contingente em busca da aprendizagem de LI, não meramente por prestígio ou prazer, mas por se tratar da língua internacional do comércio e da tecnologia. Os autores afirmam que uma nova geração de aprendizes para finalidades específicas surgiu:

Homens - e mulheres - de negócio que desejavam vender seus produtos, mecânicos que tinham de ler manuais de instrução, médicos que necessitavam se manter atualizados sobre os desenvolvimentos em sua área e uma série de estudantes cujos campos de estudo incluíam livros e periódicos disponíveis somente em inglês (HUTCHINSON AND WATERS, 1987, p.6. Tradução nossa¹⁵).

Além do efeito pós-guerra, Hutchinson e Waters (1987) observam que, na década de 70, a crise do petróleo gerou pressões na necessidade do inglês nas relações comerciais com países ocidentais ricos em petróleo. Ambos os fatos históricos mencionados pelos autores britânicos, tiveram influência na demanda acelerada pelo estudo de LI, o que refletiu no ensino-aprendizagem e culminou com o aumento da demanda por cursos voltados a fins específicos.

Conforme observou-se em pesquisas do final da década de 60 e início de 70, os temas recorrentes eram variedades do inglês e relacionadas, sobretudo, ao *English for Science and Technology* (EST) - um sinônimo do ESP à época. A análise de características linguísticas de áreas específicas de estudo e trabalho, então, ganharam espaço no ensino de LI para determinados grupos de aprendizes e entraram em pauta no desenvolvimento de cursos de ESP emergindo neste contexto. A esse propósito, Hutchinson e Waters (1987, p.7) consideram que:

No ensino de inglês [...] há diferenças importantes, por assim dizer, entre o inglês do comércio e o da engenharia. A ideia era simples: se a linguagem varia

¹⁵ *Businessmen and – women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.6).

de uma situação de uso a outra, deve ser possível determinar as características de situações específicas e então tornar tais características a base dos cursos aos aprendizes (Tradução nossa).¹⁶

Portanto, o desenho de cursos de ESP deveriam tomar como base as características de uso de uma determinada situação, a partir de uma área específica. Por este viés, houve uma revolução nos estudos linguísticos, tradicionalmente focados em descrever regras gramaticais de uso da LI até então em evidência nas pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas vigentes. Hutchinson e Waters, no livro *English for Specific Purposes* de 1987, delinearão o percurso de desenvolvimento do ESP, desde a década de 1960, atribuindo a este processo cinco fases.

Inicialmente, o enfoque maior dos programas de ESP foi em estabelecer análises no nível da frase, com a identificação de registros lexicais e gramaticais característicos de áreas de especificidade. Estudos de autores como Ewre e Lattore (1969) e Ewer e Hughes-Davis (1971) apontaram que, neste primeiro nível, em termos de ensino-aprendizagem da língua, não houve muita distinção entre o que se encontrava nos materiais didáticos de Inglês Geral, embora algumas formas encontradas em textos científicos não fossem contempladas por esta abordagem.

Mais adiante, numa segunda fase, a atenção recaiu a um nível acima da frase, abrangendo o campo do discurso e da análise retórica. Autores como Allen e Widdowson (1974) justificaram esta hipótese ao associarem a importância de aprendizes, em vez de praticarem a formação de frases, desenvolverem conhecimento do uso em diferentes atos comunicativos. Dessa maneira, nas palavras de Hutchinson and Waters (1987, p.11)¹⁷, “a preocupação da pesquisa, portanto, era em identificar padrões organizacionais em textos e especificar os meios linguísticos pelos quais esses padrões são assinalados”.

Aliado a esse propósito, houve, num terceiro momento, a preocupação com a situação-alvo, ou o que Chambers (1980) chama de ‘análise da situação alvo’. Nesse nível, a análise deveria partir da identificação de uma situação de uso da língua e a partir dela, a análise de suas características linguísticas. Ainda que os autores de Cambridge

¹⁶ *In English language teaching [...] there are important differences between, say, the English of commerce and that of engineering. The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners' course* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.7).

¹⁷ *The concern of research, therefore, was to identify the organizational patterns in texts and to specify the linguistic means by which these patterns are signalled. These patterns would then form the syllabus of the ESP course* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.11).

enfatassem a análise de necessidades dos aprendizes muito simples, aspectos como o propósito comunicativo, contexto, meios de comunicação, habilidades, funções, estruturas, deveriam preceder a escolha por uma determinada situação-alvo.

Em quarto lugar, as habilidades e estratégias dos aprendizes ganharam enfoque, por serem inerentes ao uso da linguagem, o que reforçou a não necessidade de enfoque em características puramente linguísticas e abriu espaço para o significado do discurso. Os autores (1987, p.13¹⁸, tradução nossa) justificam este nível de abordagem pelo fato de que:

...as estratégias de interpretação adjacentes, as quais permitem que o aprendiz lide com formas superficiais, por exemplo, inferir o significado de palavras num contexto, utilizar a disposição visual para determinar um tipo de texto, explorar cognatos [...] etc. Um enfoque em registros específicos é desnecessário nesta abordagem, porque os processos adjacentes não são específicos de qualquer análise de conteúdo.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao enfoque nos aprendizes, vistos a partir de seus interesses e necessidades com relação a aprendizagem da língua alvo, o que seria alcançado por meio de textos retirados de suas áreas de especialidade e “melhoraria a motivação dos aprendizes e ainda, tornaria o aprendizado melhor e mais rápido”¹⁹ (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p.8).

A partir dessas cinco fases apresentadas, Hutchinson e Waters associaram o crescimento do ESP em âmbito internacional à combinação dos três fatores: o aumento da demanda do inglês para necessidades particulares e o consequente desenvolvimento na área da linguística e da psicologia educacional, voltada às necessidades dos aprendizes. No entanto, criticaram as perspectivas iniciais do desenvolvimento dessa abordagem, uma vez que discutiram muito sobre características da linguagem e pouco contribuíram com a aprendizagem da língua em si.

Partindo dessas acepções, é ponto de convergência entre autores supracitados (Howatt, 1984, apud Vian Jr, 1999; Hutchinson e Waters, 1987) que a década de 1960 viabilizou o ensino de línguas de modo instrumental ou, como referido neste trabalho, com

¹⁸ *The focus should rather be on the underlying interpretative strategies, which enable the learner to cope with the surface forms, for example guessing the meaning of words from context, using visual layout to determine the type of text, exploiting cognates [...] etc. A focus on specific registers is unnecessary in this approach, because the underlying processes are not specific to any subject register* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.13).

¹⁹ *...the clear relevance of the English course to their needs would improve the learners' motivation and thereby make learning Better and faster* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.8).

finalidades específicas, e foi palco de vários estudos seminais sobre o ESP, até sua concretização como abordagem no ensino de LE.

“Éramos “pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001) e não sabíamos”.
(CELANI, 2009, p.23)

Por outro lado, em âmbito nacional, o ESP surgiu ao final da década de 70 em pleno regime militar, com a educação caracterizada pela formação tecnicista²⁰. Nessa época, aumentava a demanda por cursos de ESP em departamentos de diversas áreas de ciências aplicadas pelo país. Dentre as poucas opções à disposição, teve destaque o Programa de Pós-graduação em LA da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que buscava lidar com a nova demanda. Tal fato evidenciou o despreparo para oferecer cursos com base na referida abordagem, uma vez que, até aquele momento, a LI ofertada no Ensino Superior era predominantemente atrelada a cursos de formação de professores de línguas e, portanto, não havia se concretizado estudos voltados a áreas de especificidade.

Partindo da necessidade de aprimorar o uso de LI por professores e pesquisadores brasileiros, sobretudo com relação a leitura de publicações especializadas e técnicas, a coordenadora do programa de LA da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Maria Antonieta Alba Celani, implantou o *Brazilian National ESP Project* (doravante BNESPP), em consonância com a tendência do ensino de LE dos países desenvolvidos, conforme já mencionado. Realizado entre 1980 e 1990, o projeto teve como enfoque a preparação de materiais, além do desenvolvimento de pesquisas e formação de professores a partir do ESP.

Nesse âmbito, Celani (1988) divide o projeto em duas fases. Na primeira década, mais especificamente de 1978 a 1980, mais de vinte universidades brasileiras foram visitadas pelo Professor Maurice Broughton do *British Council*, no intuito de verificar interesses e necessidades nas instituições do Rio Grande do Sul ao Amazonas e, então, organizar um projeto em nível nacional. Posteriormente, revisando os aspectos do projeto, Celani (2009) afirmou que o primeiro desafio esteve em uma universidade comunitária não estatal – a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC-SP), esta, por

²⁰ De acordo com Araújo (2019, p.3) o tecnicismo educacional “...é oriundo da pedagogia tecnicista ‘inspirada na teoria de aprendizagem behaviorista e na abordagem sistêmica do ensino’ (LIBANEO, 1994, p.67) e corresponde a um período na história da educação em que houve uma grande valorização nos meios, instrumentos e métodos de ensino que valorizavam a tecnologia e o profissional como um técnico na execução das suas atividades”.

sua vez, foi pioneira em liderar um projeto de formação de professores de ESP, em território nacional e financiada por um governo estrangeiro.

A partir de então, o BNESPP passou a difundir essa abordagem em território nacional. Ramos (2009, p.37) afirma que o respeito por parte dos participantes e coordenadores das universidades no projeto foi fundamental no que tange “à troca de experiências e de ideias entre os diferentes grupos e, principalmente, pela preocupação de não impor a adoção de regras, normas ou materiais didáticos”, fator que caracterizou como um programa.

Já na fase seguinte do BNESPP, de 1980 a 1985, os pesquisadores britânicos Tony Deyes, John Holmes e Mike Scott se juntaram ao projeto, os dois primeiros atuando na PUC-SP e o último na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvendo pesquisas, materiais didáticos e capacitando docentes. De acordo com seus pesquisadores idealizadores, houve três pontos marcantes nesta etapa do projeto: a criação das publicações *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *The ESPecialist*; a criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em leitura (CEPRIL) para divulgação de informação entre as universidades participantes do projeto; e a realização de seminários e *workshops* em âmbitos local, regional e nacional, os quais sustentaram o projeto acadêmica e metodologicamente (RAMOS, 2009).

Numa publicação em revisão dos principais aspectos do projeto ainda em 1988, Celani reforçou a relevância da formação de professores neste âmbito, por dois motivos: a) a natureza do que deveria ser ensinado e b) o modelo de educação no qual boa parte dos professores havia sido formada anteriormente. Além do núcleo do projeto envolver o ensino de ESP em vez de LI para a graduação em Letras, o caráter de mudança nos paradigmas vigentes estava fortemente atrelado aos propósitos do projeto.

Contextualizando a visão do ESP no momento de seu surgimento, Celani (1998, p.236) contrastou o sentimento de segurança apresentado por professores que lecionavam LI independentemente de um propósito específico – considerando-se supostamente detentores do conhecimento da língua –, ao passo que, no ensino de ESP, “o aluno possui o conhecimento de sua área, a qual é muitas vezes completamente desconhecida pelo professor”.²¹

²¹ [...] *the student has the knowledge of her/his subject, which is very often totally unknown to the teacher* (CELANI, 1998, p.236).

A coordenadora do projeto então ressaltou que, na década de 1980, marcada pelo “mal” no ensino de línguas, os professores se sentiam ameaçados pela linguagem técnica, visto que não detinham o conhecimento da área de especificidade que vinculava o ensino de LE, rompendo com a tradição do ensino de GE, domínio no qual eram detentores do conhecimento e os alunos seus receptores. Corroborando a visão dicotômica entre GE e a ascensão do ESP, Celani também aponta como dificuldade à época, a visão desprestigiada do ESP, considerada uma atividade menos nobre do que o ensino de GE, ou literaturas afins, na esfera acadêmica.

A este respeito, Celani (2009, p.21) revisou que:

Com relação à formação dos professores, embora cada sala de aula tivesse sua cultura própria, poderia significar saltar de “*Mary likes to go to the zoo*” (para ensinar a forma da terceira pessoa do presente do indicativo) para textos que o aluno teria de enfrentar em inglês em seu programa de pós-graduação em física nuclear, por exemplo. Significava, também, trair um dos princípios da chamada abordagem comunicativa, usando o português como língua da sala de aula, no ensino de leitura.

Nesse ritmo de ruptura de ordem geográfica e de visões e crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, o BNESPP influenciou a “autoestima de professores de ESP em muitas Universidades, fazendo com que não mais se considerassem professores de um ‘inglês de segunda linha’, mas se sentissem participantes de algo novo instigante, criativo, desbravador de novos caminhos” (CELANI, 2009, p. 23).

Com base nas problemáticas da recepção do ESP como campo de estudo e atuação, o BNESPP não partiu de uma decisão ou imposição institucional, mas sim da identificação das necessidades de seus participantes – os professores de ESP. Além da elaboração de materiais sem um modelo pré-estabelecido, o projeto contou com atividades em grupo, com o objetivo de auxiliar os profissionais a explorarem sua prática por meio de conversas entre colegas de profissão ou com especialistas, e sobretudo, numa perspectiva reflexiva e voltada as vivências da prática do novo modelo de ensino de LI (CELANI, 1998).

No que tange as bases teóricas, Celani (1998, p.237.Tradução nossa²²) associou a Freire e ao pesquisador britânico, Scott, os pilares fundamentais do projeto:

²² *The theoretical framework for the programme derived from Freire (1972,1985) with certain adaptations, from Scott (1986) and from Holmes (1986). Freire's "bank deposit" view of education and of the teacher's role was influential in setting up the philosophical basis for the programme. Scott's view of conscientização (Scott, 1986:2), meaning no mere absorption of information (the head), but involvement of self in actual*

A visão de ‘depósito bancário’ de Freire sobre a educação e sobre o papel do professor foi influente na definição da base filosófica do programa. A visão de Scott sobre a conscientização (Scott, 1986: 2), significando não uma mera absorção de informação (a mente), mas o envolvimento de si mesmo no fazer e vivenciar como parte da aprendizagem (o coração), levou ao projeto real da organização do programa de desenvolvimento.

Quanto aos aspectos metodológicos do ESP no país, a habilidade leitora foi fortemente privilegiada nos seus fundamentos iniciais, como ponderado por Celani (2009), e devido a uma necessidade apontada pelas universidades que buscaram assessoria para trabalhar com o ESP primariamente. No entanto, Ramos (2005) aponta que a ênfase em tal habilidade contribuiu para mitificar o ensino-aprendizagem de ESP como leitura instrumental, perspectiva esta que contribuiu para secundarizar as demais habilidades – escrita, compreensão e produção oral.

Dentre outros mitos relacionados ao ESP, a autora destaca a visão da área como uma aula leitura de inglês técnico, na qual prevaleceriam o utilitarismo da língua, o uso de LM para instruções, a ausência de estudos gramaticais e a proibição do uso de dicionário, com a necessidade de conhecimento básico da língua pelo aprendiz. Visando a desvincular tais visões desse campo de estudo, Ramos (2005) propôs a nomenclatura Línguas para Fins Específicos em detrimento de Língua Instrumental.

Ainda que controversa, a atenção dada à habilidade leitora no BNESPP foi avaliada como positiva por seus participantes à época, como afirma Pinto (2009, p.78), sobre o uso de textos autênticos e o desenvolvimento e uso de estratégias para desenvolver tal atividade:

A abordagem sob a perspectiva cognitivista procurou dar uma maior atenção à conscientização do aprendiz, que passou a direcionar e ativar sua própria aprendizagem e a construir o significado textual relacionando-o ao seu conhecimento prévio e à sua experiência.

Nesse âmbito, uma das contribuições do BNESPP foi a reflexão acerca do ensino e aprendizagem de LE sob novas lentes, tanto pelos docentes quanto pelos aprendizes. Corroborando esta perspectiva, Celani (2009, p. 24) afirma que houve uma mudança na

doing and experiencing as part of learning (the heart) led to the actual design of the organisation of the development programme (CELANI, 1998, p.237).

percepção de língua, a qual era vista como objeto da aprendizagem, e passou a ser “produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o ‘mundo grande lá fora’”.

Entre várias avaliações do projeto (encerrado em 1990) escritas pelos seus participantes, Holmes (2009, p.119-120. Tradução nossa²³) associou às decisões tomadas desde o início do BNESPP alguns impactos:

- A base do projeto mudou de produto para processo.
- Uma metodologia ‘local’ foi desenvolvida.
- Professores ESP ‘locais’ foram cada vez mais capacitados.
- Uma identidade profissional de ESP foi desenvolvida.

Ao observar como se inseriu o ESP em âmbito nacional, o projeto iniciado na PUC-SP, e percorrido nessa subseção, demonstra uma iniciativa de longo termo – como afirmou Holmes, um de seus fundadores. A ação partiu de uma necessidade geral das universidades brasileiras no final da década de 70: o desenvolvimento da leitura em LI. É importante ressaltar que, ainda hoje, existe a necessidade da leitura de textos acadêmicos em LI, bem como de outros gêneros circulando em diversas áreas. As demais habilidades também são requeridas em muitos casos, o que pode caracterizar uma falha da abordagem inicial adotada no país: a criação de condições para a instrumentalização da leitura.

É no sentido de esclarecer tais conceitos, e com base nesse histórico, que o presente estudo propõe apresentar, a seguir, as bases do que se tem como ESP no ensino e aprendizagem de línguas em termos práticos, ou seja, seus aspectos aplicados em sala de aula. Por se tratar de um estudo em LA, não cabe, nesse momento, uma avaliação mais profunda do BNESPP e sua eficiência. Todavia, é pertinente enfatizar sua importância no que tange ao desenvolvimento do ensino de ESP no contexto brasileiro.

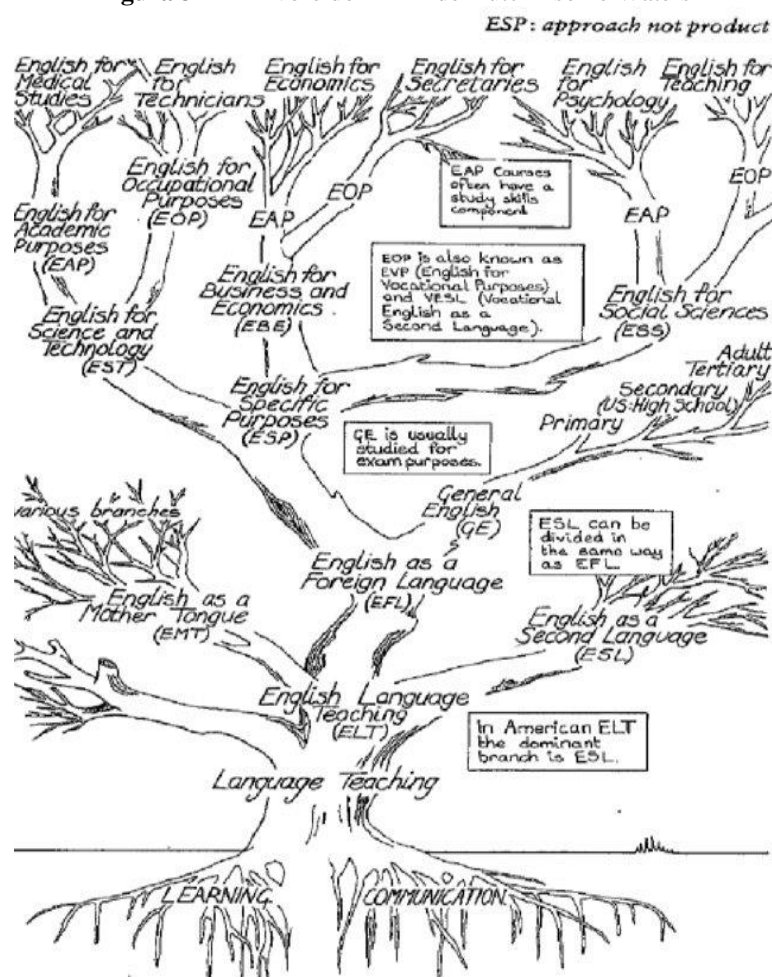
Partindo dos panoramas nacional e internacional que configuraram as premissas e concretizaram os parâmetros sobre os quais o ESP se estabelece no momento deste estudo, a seção 1.5.2 irá caracterizar e trazer definições dessa abordagem, de modo a detalhá-la quanto às suas perspectivas atuais no ensino-aprendizagem e na pesquisa acadêmica.

²³ *The Project changed from product-based to process-based. A local methodology was developed. ‘Local’ ESP teachers were increasingly empowered. A professional ESP identity was developed (HOLMES, 2009, p.120).*

1.5.2 Características e fundamentos do ESP

Ao longo das leituras seminais relacionadas à consolidação do ESP, alguns autores buscaram definir essa abordagem de ensino-aprendizagem a partir de semelhanças e diferenças entre variadas divisões adotadas na categorização do Ensino de LI, de acordo com sua finalidade. Hutchinson e Waters (1987, p. 17) representam essas divisões por meio da figura de uma árvore (Figura 3) que representa o ESP associado a uma das abordagens de ensino de LE.

Figura 3 – A Árvore do ELT²⁴ de Hutchinson e Waters



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

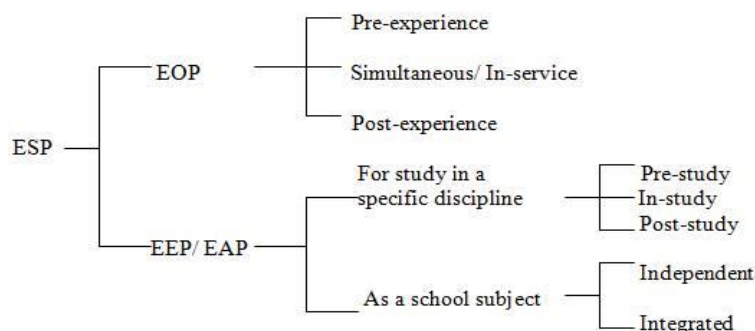
²⁴ ELT, em inglês, *English Language Teaching*, é o termo utilizado pelos autores. Assim como as demais siglas referidas na Figura 3, foi mantido em inglês (língua original).

Observando a parte inferior do tronco da árvore, o ESP aparece como uma ramificação do Inglês como Língua Estrangeira (EFL), uma das três modalidades de ensino de LI, ao lado do Inglês como Língua Materna (EMT) e do Inglês como Segunda Língua (ESL). Dividindo a modalidade do EFL com o ESP, o GE – apresentado anteriormente neste trabalho –, aparece ramificado entre níveis de aprendizagem crescentes – primário, secundário, terciário e para adultos, os quais indicam uma escolarização e gradação da aprendizagem de LI.

No caso do ESP, esse se encontra dividido em 3 áreas: Ciência e Tecnologia (EST), Negócios e Economia (EBE) e Ciências Sociais (ESS). Cada uma dessas áreas subdivide-se entre as necessidades dos aprendizes com relação ao trabalho ou ao estudo, sendo Inglês para Fins Ocupacionais ou Acadêmicos – EOP ou EAP, conforme já mencionado. Por fim, no topo da árvore, há os níveis onde os cursos de ESP ocorrem, ou seja, as especificidades mais refinadas de aplicação dessa modalidade para cada uma das 3 áreas, entre elas, a Medicina, Economia e Psicologia para fins acadêmicos e Técnica, Secretariado e Ensino com finalidades ocupacionais.

Visando a distinguir tais especificidades, outros autores apresentaram diagramas com enfoque nas necessidades acadêmicas e ocupacionais, o EOP (*English for Occupational Purposes*) e EAP (*English for Academic Purposes*) respectivamente. Com base em Robinson (1991), Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam o diagrama da Figura 4, na qual EOP e EAP²⁵ são associados ao grau de especificidade, a partir do momento em que um curso de LI é desenvolvido.

Figura 4 – Classificação do ESP pela experiência



Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998, p. 6).

²⁵ Na figura 4, a sigla EEP (*English for Educational Purposes*) é utilizada pelos autores como sinônima à EAP.

A partir do esquema apresentado pelos autores, no inglês para fins ocupacionais (EOP) há três níveis de experiência com a atuação profissional: pré-experiência, experiência simultânea ou em serviço e a pós-experiência. Já no inglês para propósitos acadêmicos (EAP), há duas subdivisões. Na primeira, a LI é direcionada ao estudo de uma disciplina específica, como nos cursos de graduação que ofertam a LI voltada à atuação profissional (como Secretariado Executivo, Turismo e Relações Internacionais), havendo as etapas de pré, durante e após o estudo da disciplina. Na segunda ramificação, há também a visão da LI como uma disciplina regular, como é o caso dos cursos de Letras com habilitação em LI, em que o idioma pode aparecer de maneira independente ou integrada.

É possível perceber que, nas subdivisões de ESP relacionadas às modalidades - acadêmica e profissional, há uma progressão com base no grau de engajamento do aprendiz com sua referida área de estudo ou atuação, ou no seu meio de oferta, como é o caso do EAP como disciplina regular. Tais divisões, de acordo com os autores, sugerem o grau de especificidade apropriado para um determinado curso de ESP.

A partir das representações desses autores, as definições de ESP são variadas. Hutchinson e Waters (1987) trazem a definição de ESP a partir daquilo que ele não é, afirmando que a abordagem não consiste no ensino de variedades específicas de LI ou mesmo de uma forma especial da língua, não sendo um conjunto de vocabulário e formas gramaticais de uma determinada área de especificidade a ser ensinada para um grupo de especialistas. Com a árvore, os autores propõem uma estrutura complexa a qual leva à distinção entre performance e competência chomskiana, ou seja, o conhecimento e as habilidades que permitem ao falante usar a língua e, portanto, o ESP não deve ser visto como diferente de outras formas de ensino de LI.

Embora o conteúdo da aprendizagem possa variar, não há razão para supor que os processos de aprendizagem devam ser diferentes para o aluno de ESP do que para o aluno de Inglês Geral. Em outras palavras, não existe uma metodologia de ESP, apenas metodologias que foram aplicadas em salas de aula de ESP, mas poderiam muito bem ter sido utilizadas na aprendizagem de qualquer modalidade de inglês (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.18. Tradução nossa²⁶).

²⁶ *Though the content of learning may vary there is no reason to suppose that the processes of learning should be any different for the ESP learner than for the General English learner. There is, in other words, no such thing as an ESP methodology, merely methodologies that have been applied in ESP classrooms, but could just as well have been used in the learning of any kind of English (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.18).*

Dessa maneira, o ESP não é um produto da linguagem, mas consiste numa abordagem para o ensino de LI, a qual deve partir da questão: Por que o aprendiz precisa aprender uma LE? Sucessivamente, todas as decisões relativas ao conteúdo, método e materiais didáticos devem ser tomadas com base na necessidade de aprendizagem.

Seguindo cronologicamente pesquisadores do ESP, o estudo de Dudley-Evans e St. John (1998) revisita as definições de Hutchinson e Waters (1987) e apresenta outros dois autores. Primeiramente, Strevens (1988) define o ESP com base em seis características. As absolutas partem do princípio de que o ensino de ESP é desenhado de acordo com as modalidades acadêmicas e profissionais dos aprendizes; se relaciona a disciplinas, profissões e atividades específicas; tem enfoque na linguagem apropriada a estas atividades e contrasta o GE. Já como características variáveis, o ESP pode se restringir a uma determinada habilidade de aprendizagem e não necessita de uma metodologia pré-estabelecida. Corroborando tais características, Robinson (1991) acrescenta que os cursos de ESP geralmente acontecem por períodos limitados para grupos heterogêneos de adultos que necessitam atingir seus propósitos acadêmicos ou ocupacionais.

A partir dessas colocações, Dudley-Evans e St. John (1998) definem o ESP como uma metodologia de interação entre professores e aprendizes, a qual reflete aspectos relativos às áreas de especificidade por meio dos instrumentos de ensino-aprendizagem, como registro, gêneros e linguagem.

Assim como Strevens (1988), os autores listam características absolutas e variáveis do ESP. Como características absolutas, pontuam que o ESP é desenhado para atender às necessidades específicas dos aprendizes e toma como base metodologias e atividades das disciplinas a que servem. Como variáveis, estão as disciplinas específicas, as situações de ensino diferentes das do GE, o perfil dos aprendizes (geralmente adultos, em nível superior ou em situação de formação profissional) e a necessidade de domínio da LI por parte desses aprendizes (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

Mediante às definições apresentadas por esses autores internacionais, Vian Jr. (1999) observa três traços em comum para o desenho de cursos de ESP utilizados em âmbito nacional: a análise de necessidades, os objetivos claramente definidos e o conteúdo específico. Referindo-se ao ESP como Inglês Instrumental, o autor enfatiza a importância dessas características para cursos de ESP com objetivos pré-estabelecidos, sobretudo no que tange a área dos negócios.

Trazendo a discussão para o cenário brasileiro, o autor afirma que o pesquisador Holmes, um dos fundadores do BNESPP, discutindo a formulação de uma metodologia para o ESP ainda na década de 1980, colocou em questão os motivos para o fracasso do GE: o modismo ao qual o ESP se submeteu à época e a baixa capacitação docente, aspectos os quais se estendem em discussão até os dias de hoje no Brasil. Com relação à definição de ESP, Vian Jr (1999, p.445) afirma que:

Os termos vigentes continuam sendo inglês instrumental e/ou inglês para fins específicos, havendo uma grande utilização, pelos profissionais da área, da abreviatura em inglês, pois muitos preferem dizer que ensinam ESP, talvez pelo fato de não ser claro para muitas pessoas o que seja inglês instrumental, sendo visto ainda, em alguns meios, com um prestígio menor do que o ensino de inglês para fins gerais.

Numa preocupação terminológica, os legados do projeto nacional de ensino de ESP reforçaram a habilidade leitora – um dos mitos discutidos por Ramos (2005) e apresentados anteriormente neste trabalho – e, portanto, é comum cursos e disciplinas de ESP no Brasil serem nomeadas de Inglês Instrumental. A este respeito, Vian Jr. (1999) reforça que as nomenclaturas mais utilizadas no país são ESP ou o termo traduzido, IFE (Inglês para Fins Específicos), além de ELI (Ensino de Língua Instrumental) – apontado nos trabalhos de Moita Lopes (1996) sobre LI na escola pública.

Reforçando alguns aspectos já discutidos neste trabalho, o termo ESP aparece como uma alternativa para se referir à abordagem, uma vez que muitos profissionais da área “preferem dizer que ensinam ESP, talvez pelo fato de não ser claro para muitas pessoas o que seja inglês instrumental, sendo visto ainda, em alguns meios, com um prestígio menor do que o ensino de inglês para fins gerais” (VIAN JR, 1999, p.445).

Rompendo com este mito, Augusto-Navarro (2008, p.123) defende a abordagem, afirmando que:

Quando falamos em ensino-aprendizagem de línguas para propósitos específicos, estamos nos referindo a um universo bastante amplo de contextos e situações que fazem com que o recorte desejável para o ensino-aprendizagem da língua-alvo seja cuidadosamente analisado e desenvolvido.

Outra sigla recorrente e mais recente na literatura da área é o Ensino de Línguas para Fins Específicos, ou ELFE, que de acordo com Almeida Filho (2016, p. 12) é “o modo de ensinar línguas (com um tipo de planejamento de curso e um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com

recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem”. Num termo mais geral que engloba não somente a LI, o autor também enfatiza que o planejamento direcionado a áreas de especificidade acadêmica ou profissional distingue o ELFE de cursos de GE e retoma a questão do levantamento das necessidades do aprendiz com relação a situação-alvo e ao seu contexto de aprendizagem.

Mediante os pressupostos apresentados, além de uma questão terminológica ou de uma definição pré-estabelecida do que seja o ESP, essa abordagem recebe enfoque neste trabalho nas perspectivas quanto ao seu ensino e aprendizagem em reflexo dos impactos de seu histórico em âmbito global. Em consonância com tais autores, contrastamos o ESP ao GE e acreditamos na importância dos pontos de convergência entre os autores seminais apontados por Vian Jr. (1999) – a análise de necessidades, os objetivos claramente definidos e o conteúdo específico – com a influência que estes autores internacionais tiveram no que se entende por ESP em âmbito nacional.

Nesse sentido, a subseção 1.5.3 apresenta aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem sob o viés dessa abordagem.

1.5.3 Aspectos do ensino-aprendizagem de ESP

Após discorrer sobre as origens do ESP, passando por perspectivas teóricas e terminológicas as quais caracterizaram esta abordagem – assim escolhido, em consonância ao modelo de Richards e Rodgers (1980) – cabe-nos refletir sobre implicações de cunho metodológico, bem como técnicas para desenvolver sua aplicação prática em contextos de ensino. Pensar sobre a elaboração de cursos de ESP envolve considerações no que tange ao modelo metodológico, à análise de necessidades, ao conteúdo (elementos linguísticos e discursivos), e à elaboração de material didático e o papel do professor neste processo.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), um curso de ESP pode ser planejado seguindo modelos e propósitos variados e contar com profissionais de diferentes perspectivas em sua organização. Assim, os autores identificam três modelos principais de cursos de ESP: centrado na linguagem, centrado nas habilidades e centrado no aprendizado.

Nos dois primeiros casos, os autores apontam limitações nas abordagens. O primeiro modelo, centrado na linguagem, consiste num procedimento lógico, iniciado com base nas necessidades do aprendiz, seguindo pela elaboração de um programa apoiado num material didático e avaliação de desenvolvimento de itens contidos no programa. No entanto, tal processo mecânico de ensino-aprendizagem falha ao conceber o aprendiz como lógico e inflexível e, ainda, priorizar a performance, sem uma preocupação maior com as competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes.

No segundo modelo, surgido como reação ao primeiro, há uma preocupação maior com o aprendiz quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades para o aprendiz de ESP, tornando os aprendizes bons ‘processadores de informação’. Contudo, os autores criticam o fato deste modelo considerar o aprendiz como usuário do idioma, o que não corresponde com as necessidades de aprendizes de ESP, como observam os autores com base em Holmes (1982²⁷):

O ESP não é visto como uma unidade autossuficiente da qual os alunos emergem como executores proficientes em situações-alvo, porque, como Holmes aponta, é improvável que vários alunos alcancem essa proficiência. Em vez disso, o curso de ESP e a situação-alvo são vistos como um *continuum* de graus de proficiência em desenvolvimento constante, sem ponto de separação entre sucesso ou fracasso. A ênfase no curso de ESP, então, não está em alcançar um determinado conjunto de objetivos, mas em permitir que os alunos alcancem o que podem dentro das restrições dadas (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.70. Tradução nossa²⁸).

Caminhando de um modelo mais limitado para um mais complexo, os autores defendem que o último, centrado na aprendizagem, maximiza o potencial da situação de aprendizagem ao ser associado ao programa do curso, juntamente de critérios para a organização de unidades de conteúdo pertencentes a uma área de conhecimento particular. Levando em consideração o aprendiz em qualquer nível, este modelo conta com um planejamento negociável, no que tange a situação-alvo e a escolha de conteúdos, materiais, metodologias, aliado ao caráter dinâmico das necessidades e recursos, os quais podem variar ao longo do curso de ESP.

²⁷ A obra referida pelos autores é *Some approaches to course design* (HOLMES, J. 1982).

²⁸ *The ESP is not seen as a self-sufficient unit from which learners emerge as proficient target situation performers, because, as Holmes points out, a number of students are unlikely to achieve this proficiency. Instead, the ESP course and the target situation are seen as a continuum of constantly developing degrees of proficiency with no cut-off point of success or failure. The emphasis in the ESP course, then, is not on achieving a particular set of goals, but on enabling learners to achieve what they can within the given constraints* (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.70).

Os modelos de Hutchinson e Waters (1987) e principais aspectos estão sintetizados no Quadro 2, a seguir

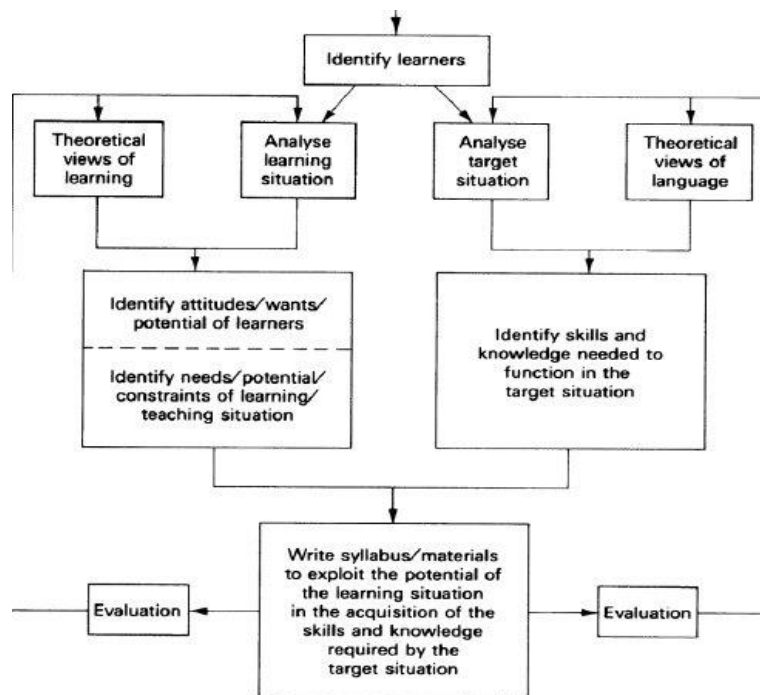
Quadro 2 – Principais modelos de cursos de ESP por Hutchinson e Waters (1987)

Modelos	Características	Pontos Positivos e Negativos
Centrado na linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - relação direta entre a análise da situação-alvo e o conteúdo do curso; - procedimento lógico: análise de necessidades dos aprendizes, planejamento de curso, elaboração de materiais e avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - o aprendiz não é o centro da aprendizagem, mas o meio de se definir a situação alvo; - o aprendizado é concebido como algo sistemático; - seu procedimento é considerado inflexível e estático, desconsiderando conflitos e contradições advindos do esforço humano, além de fatores essenciais para o desenho de cursos de ESP, como dados e competências inerentes ao aprendizado.
Centrado nas habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - enfoque nas estratégias e competências subjacentes à aprendizagem de línguas; - etapas: identificação da situação-alvo, análise de habilidades e estratégias requeridas, planejamento de curso, elaboração de exercícios e seleção de textos para desenvolver estratégias e habilidades e avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - o aprendiz recebe maior enfoque do que no modelo centrado na linguagem, sendo capacitados a processarem informações relacionadas à situação-alvo; - a concepção de usuários de LE se sobrepõe à de aprendizes, sendo o enfoque no uso e não na aquisição efetiva da língua-alvo.
Centrado no aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - capacitação do aprendiz por meio da aquisição de competências na língua-alvo; - etapas cíclicas: identificação do aprendiz, análise da situação de aprendizagem e da situação-alvo, identificação de necessidades e do potencial dos aprendizes e das habilidades e conhecimentos requeridos, planejamento do curso, elaboração de materiais e avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - a análise de necessidades é mais abrangente e profunda, no que tange o conteúdo e a metodologia de um curso de ESP; - as quatro habilidades (<i>reading, listening, writing e speaking</i>) podem ser integradas numa metodologia, variando de acordo com a análise de necessidades dos aprendizes e influenciando no planejamento do curso.

Fonte: a autora, com base em Hutchinson e Waters (1987).

Na Figura 5, a seguir, os autores apresentam os passos para a elaboração do terceiro modelo, partindo da identificação dos aprendizes, passando pela análise da situação-alvo, seguindo pela identificação de aspectos mais específicos referentes ao ambiente de aprendizagem e as habilidades e conhecimentos requeridos dos aprendizes para que atinjam os objetivos do curso de ESP e, finalmente, culminando com a elaboração do programa e de decisões quanto aos materiais e a avaliação do curso, a qual retoma a situação de aprendizagem e a situação-alvo.

Figura 5 – Diagrama da abordagem centrada no aprendiz



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 74)

Partindo sobretudo deste último modelo de abordagem para cursos de ESP, é evidente a importância de se considerar as necessidades do aprendiz, bem como as habilidades e conhecimentos a serem mobilizados para atingir o propósito da situação-alvo anteriormente à elaboração de um programa de curso e das decisões e escolhas a serem realizadas a partir desta referência.

Nesse âmbito, a análise de necessidades, sugerida por diversos autores (ao longo da subseção 1.5 deste trabalho), surge como um princípio fundamental para garantir o enfoque do curso. Hutchinson e Waters (1987, p. 55) diferenciam as necessidades do aprendiz – o que necessitam para aprender LI – das necessidades-alvo, as quais são necessárias para atuarem em contexto e subdivididas em *needs*, *lacks* e *wants*, ou necessidades, falhas e interesses.

Numa compilação dessas diferenças, Dudley-Evans e St. John (1998, p.125) estabelecem que a análise de necessidades envolve a determinação de oito aspectos:

1. Informações profissionais dos aprendizes pela análise da situação-alvo e de objetivos;
2. Informações pessoais sobre os aprendizes quanto aos anseios, meios e necessidades subjetivas;

3. Informações sobre a situação atual dos aprendizes em LI;
4. Dificuldades e falhas dos aprendizes;
5. Informações sobre as necessidades de aprendizado;
6. Informações sobre comunicação profissional por meio de análise linguística, discursiva e de gênero;
7. O que é esperado do curso;
8. Informação sobre o ambiente do curso.

Nesse ponto, Berwick (1989) defende que a análise de necessidades deve ser feita tanto no início quanto ao longo do curso de ESP, como um pré-requisito para a definição dos objetivos da aprendizagem da LI no decorrer do processo e familiarização do aprendiz com aquilo que aprende. Distinguindo as necessidades em objetivas e subjetivas, relacionadas diretamente à experiência dos aprendizes e suas relações afetivas e cognitivas com a língua, o autor acaba por reforçar os aspectos sugeridos por Dudley-Evans e St. John (1998) nas decisões a serem estabelecidas no planejamento de cursos de ESP.

Desse modo, como coleta de dados de análises de necessidades os autores sugerem como instrumento “questionários, análise de textos orais e escritos autênticos, discussões, entrevistas estruturadas, observações e testes” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p.132). Os resultados obtidos por meio desses instrumentos podem contribuir para o planejamento do curso, com a análise de necessidades iniciais, e no realinhamento de escolhas via avaliação formativa ou análise contínua de necessidades.

No entanto, o que geralmente ocorre em cursos de ESP no país, de acordo com Augusto-Navarro (2008), é um levantamento de conhecimentos linguísticos dos aprendizes, mais semelhante a análise da situação atual do aprendiz, um dos aspectos apontados por Dudley-Evans e St. John (1998) no planejamento de cursos de ESP. Ao excluir os demais aspectos da análise de necessidades, o levantamento acaba por ser insuficiente, uma vez que faz alusão somente a possíveis falhas e dificuldades na LI e elementos cognitivos e afetivos, como o próprio interesse dos aprendizes, acaba sendo desconsiderado.

Outra questão relevante na elaboração de cursos de ESP é o conteúdo programático que, de acordo com o diagrama de Hutchinson e Waters (1987), deve refletir a área de especificidade em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades. Neste âmbito, elementos linguísticos entram como peças importantes a dependerem da situação de aprendizagem e da situação-alvo: a gramática e o vocabulário. Defendendo a

importância da aprendizagem de gramática nesta abordagem, Dudley-Evans e St. John (1998, p.74. Tradução nossa²⁹) afirmam que:

Quando os aprendizes apresentam dificuldades gramaticais que interferem nas habilidades essencialmente produtivas de falar e escrever, ou nas habilidades essencialmente receptivas de ouvir e ler, é necessário prestar mais atenção a essas dificuldades.

Aliado a esses percalços está a prioridade no nível de fluência exigido para o uso de LI. No caso do contexto nacional, com o ESP mais relacionado à habilidade leitora, os autores enfatizam a necessidade de se trabalhar com significado e forma, uma vez que tais aspectos interferem na compreensão escrita, sugerindo que:

Isso geralmente inclui a forma verbal, principalmente tempo verbal e voz; modais, particularmente em relação à expressão de certeza e incerteza; conectores lógicos, como 'entretanto', 'portanto' e 'além disso'; substantivos compostos; e várias expressões relacionadas à noção de 'causa e efeito' (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p.75. Tradução nossa³⁰).

Quanto ao vocabulário, referindo-se ao 'vocabulário técnico' de uma determinada área de especialidade, os autores afirmam que no ensino-aprendizagem de ESP busca-se mais a compreensão de conteúdo referente a uma profissão ao desenvolver uma tarefa de aprendizagem. Para tanto, os autores distinguem vocabulário requerido para compreensão e para produção. No primeiro caso, a dedução contextualizada de termos e palavras é uma estratégia a ser desenvolvida, enquanto, no segundo, técnicas de armazenamento e recuperação de expressões são essenciais.

Nessa ordem, no ensino de ESP – e mesmo no GE – abordar gramática e vocabulário necessita de ferramentas de contextualização, o que frequentemente acontece via textos orais ou escritos, os quais consistem em elementos discursivos. Pensando na habilidade leitora tão difundida no ESP, sobretudo no contexto nacional, Dudley-Evans e St. John. (1998) reconhecem como uma das principais contribuições do ensino de leitura a

²⁹ *Where students have grammatical difficulties that interfere with the essentially productive skills of speaking and writing, or the essentially receptive skills of listening and reading, it is necessary to pay more attention to those difficulties* (DUDLEY-EVANS & ST. JOHN, 1998, p. 74).

³⁰ *This often includes verb form, notably tense and voice; modals, particularly in relation to the expression of certainty and uncertainty; logical connectors such as 'however', 'therefore' and 'moreover'; noun compounds; and various expressions related to the notion of 'cause and effect'* (DUDLEY-EVANS & ST. JOHN, 1998, p. 75).

exposição à língua e o desenvolvimento de habilidades, além da extração e aplicação de informações por meio do ato de leitura em si.

De modo geral, nos cursos de ESP os textos são escolhidos por professores e instituições de ensino, tendo como critério a carreira e o conteúdo em que se enquadram e atendendo ao processamento de informações e tarefas pertinentes. Certamente, a importância do trabalho com *reading*, *listening*, *speaking* e *writing* é mencionado pelos autores, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de habilidades inerentes às suas práticas e à relação que também estabelecem com os propósitos frente à situação-alvo. É importante ressaltar que as quatro habilidades compartilham questões analíticas em sua aprendizagem.

Por esse viés, Dudley-Evans e St. John (1998) distinguem análise de discurso e análise de gêneros no ESP. No primeiro caso, para os autores, qualquer estudo de unidades acima da frase caracteriza uma análise discursiva de como funcionam os textos. Já analisar gêneros, é uma forma de desenvolver a análise de discurso, porém com enfoque nas regularidades de estrutura que caracterizam um determinado tipo de texto, o que é fundamental para o trabalho de textos escritos e orais nas mais variadas áreas.

A esse respeito, os autores afirmam que é preciso ensinar estratégias de um modo flexível e ponderam que os aprendizes “também precisam estar familiarizados com as estratégias de polidez adequadas ao fazer solicitações, reclamações e, em geral, conduzir atividades comerciais por meio de cartas, faxes e mensagens de e-mail” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 93. Tradução nossa³¹). Nesse sentido, Mattos (2018) enfatiza a relevância do contexto de uso da língua e produção do discurso em determinada esfera linguística específica, afirmando que o conteúdo de cursos de ESP deve promover a linguagem utilizada nesta área.

Desse modo, a preocupação com o uso da língua é retomada e a escolha de habilidades é mais uma vez associada à situação-alvo. Para os autores do final da década de 1990, a utilização de uma determinada habilidade envolve ao menos outra delas, havendo sempre a mobilização conjunta de habilidades, como por exemplo ao escrever, é necessária a leitura prévia sobre o tema e conhecimento do gênero textual em si.

³¹ *In EOP, writers also need to be familiar with appropriate politeness strategies in making requests, complaints and in generally conducting business activities through letters, faxes and e-mail messages* (DUDLEY-EVANS & ST. JOHN, 1998, p. 93).

Corroborando esta visão, Ramos (2004) afirma que a implementação de gêneros em cursos de ESP pode oferecer uma ampla visualização de componentes linguísticos, sociais e culturais aos aprendizes em suas necessidades específicas dentro das situações-alvo de suas áreas de atuação profissional. Para tanto, o autor propõe objetivos para a aplicação dos gêneros:

- conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e socioculturais significativas e representativas;
- criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção (RAMOS, 2004, p.116-117).

A autora propõe, nessa ordem, que para o planejamento de cursos para fins específicos, sejam escolhidos conteúdos que aperfeiçoem tais objetivos nas atividades a serem desenvolvidas. Logo, desenvolver atividades que se apoiam em gêneros escritos consiste num enfoque tradicionalmente viável ao desenvolvimento das habilidades, sobretudo leitora e escrita.

Nesse ponto, os materiais didáticos surgem como um suporte para apresentação do conteúdo – linguístico e discursivo – para o ensino-aprendizagem de ESP. Dudley-Evans e St. John (1998) apontam para quatro razões para o contexto do ESP: (1) como uma fonte de linguagem, a qual irá expor o aprendiz à LE; (2) como suporte à aprendizagem, providenciando uma estrutura envolvente, estímulo cognitivo e progressão do conhecimento; (3) como estímulo ao uso da língua e motivação por meio da experiência e conhecimento prévio do aprendiz; e (4) como referência de aprendizagem e prática por meio de diferentes estilos de aprendizagem.

No que tange ao formato dos materiais para cursos de ESP, Hutchinson e Waters (1987, p. 109) sustentam quatro elementos essenciais e interligados a serem considerados na integração dos variados aspectos de aprendizagem: *input*, foco de conteúdo, foco linguístico e tarefa. Tais elementos funcionam num processo, o qual parte de uma informação comunicativa presente em um *input* (diálogo, texto, vídeo, áudio, etc.). Neste meio, o conteúdo é analisado em consonância com aspectos linguísticos determinados, no intuito de capacitar o aprendiz a desenvolver uma tarefa.

Esses *inputs* abrem discussão para a autenticidade de gêneros entre autores da área de ESP. Para Tomlinson (2001), materiais pedagógicos, embora facilitem a compreensão por parte dos aprendizes por meio de textos simplificados, tendem a não representar a realidade linguística dos contextos de uso. Corroborando, Robinson (1991) defende a autenticidade de textos, os quais podem estar mais próximos da área de especialização do aprendiz.

Hutchinson e Waters (1987), por sua vez, defendem que, independentemente da autenticidade ou cunho pedagógico do texto, o material didático deve ser adotado de acordo com a necessidade dos alunos, observada anteriormente ao planejamento do curso, como já mencionado nesta seção. Ainda, os autores consideram o papel do professor como essencial nesta missão, a qual demanda uma boa quantidade de tempo.

Ao abordar tal papel, Strevens (1988) afirma que o professor de ESP é um professor de GE requisitado a trabalhar com alunos com necessidades específicas. Dudley-Evans e St. John (1998) destacam como papéis essenciais desse profissional: ser professor, designer de curso e materiais, colaborador da área de especificidade em que atua, promover pesquisas referentes ao ESP e, ainda, ser avaliador, tanto do curso quanto dos alunos e dos materiais e recursos a serem utilizados nas aulas.

Ainda que sua multifuncionalidade o leve a ser referido como “profissional de ESP” por Swales (1987), a sua atuação é causadora de conflitos – como a questão levantada anteriormente por Celani (2009), sobre a autoestima ao lecionarem o ESP, considerado “inglês de segunda linha”. Quanto à formação docente, Cristóvão e Beato-Canato (2016) apontam a escassez de pesquisas sobre este âmbito profissional. De fato, os professores recebem treinamento para o ensino de GE, porém a instrução para encararem o ESP em sua prática ainda é insuficiente (MATTOS e BARÇANTE, 2019).

Em vista dessa problemática, Vian Jr. (2014) aponta como fundamental o conhecimento por parte do docente de ESP tanto da realidade profissional da área em que atua, quanto de perspectivas teóricas e abordagens para lidar com o ensino-aprendizagem e avaliação de seus aprendizes, fator já elucidado por pesquisadores desde a consolidação da era pós-método. Para tanto, sugere abordagens, a partir da análise de necessidades, a serem utilizadas em contextos de ESP, as quais se encontram sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Abordagens para o ensino de ESP

Abordagem	Características	Pontos positivos
Abordagem com base em tarefas (<i>task-based approach</i>)	Visão de tarefa não meramente como exercícios, mas em três fases (WILLIS, 1996 ³²): pré-tarefa, ciclo de tarefas e foco na linguagem.	Executar tarefas é fortemente presente em âmbito profissional, sendo de grande produtividade relacionar a aula de LE com a prática.
Abordagem da imersão (<i>deep end approach</i>)	O aluno “é lançado” na situação de aprendizagem, no intuito de verificar seus conhecimentos e falhas para o planejamento do que necessita ser ensinado. Segue o formato “testar-ensinar-testar” e necessita da conscientização do aprendiz sobre tal abordagem.	Abarca a análise de necessidades propostas por Hutchinson e Waters (1987), mediante as necessidades da situação-alvo.
Abordagem do estudo de caso (<i>case study approach</i>)	Estudo de caso de aspectos problemáticos de uma empresa real ou imaginária, desenvolvido por meio de trabalho em equipe com discussão, tomada de decisões e possível solução.	Promover a interdisciplinaridade e desenvolve a questão linguística, por meio do conhecimento prévio dos aprendizes.
A abordagem lexical (<i>lexical approach</i>)	Partindo de um <i>corpus</i> linguístico de textos, conta com o ensino do léxico de áreas específicas do campo dos negócios, sobretudo <i>collocations</i> (LEWIS, 2000 ³³).	Parte de textos reais compilados em um <i>corpus</i> por falantes em contextos de uso.
A abordagem com base em gêneros (<i>genre-based approach</i>)	Parte da adoção do conceito de gênero com base em uma perspectiva teórica disponível, seguindo pela análise de necessidades e a definição dos gêneros necessários a área de especificidade dos aprendizes e sua operacionalização na prática.	Abordagem bastante produtiva e útil ao profissional de ESP, a qual permite compreender e mapear eventos comunicativos os quais os precisam ser ensinados, além de contemplar as premissas do ensino de línguas no país.
Abordagem com foco em gambitos (<i>focus on gambits approach</i>)	Com enfoque pragmático, toma como base comportamentos verbais de situações que exigem frases ou expressões fixas (gambitos) de estruturação semântica e de sinalização contextual, de disposição de entendimento e de controle da comunicação (TAGNIN, 1985 ³⁴).	Partindo de análise detalhada de necessidades, os gambitos podem ser úteis nas funções ou situações de uso convencional da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades para atuar em um determinado contexto.
A abordagem com foco em habilidades específicas de negócios (<i>business skills approach</i>)	Desenvolve habilidades específicas da área de negócios, por meio de tarefas comuns do mundo profissional, como atender ligações, participar de reuniões, fazer apresentações, entre outras.	Presente em diversas coleções de materiais didáticos e permite que profissionais que já atuam na área de especificidade em LM, desempenhem suas tarefas em LE.

Fonte: a autora, com base em Vian Jr. (2014).

A partir desse quadro, é evidente a existência de uma série de possibilidades para se desenvolver o ESP em contextos de ensino-aprendizagem e, portanto, cabe ao professor de

³² WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.

³³ LEWIS, M. (Ed.). 2000. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: LTP.

³⁴ TAGNIN, S.O. 1985. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática.

ESP analisar quais os melhores meios de se atingir as necessidades dos aprendizes, entre outras práticas e conhecimentos teóricos expostos nesta subseção.

Mediante o exposto, a elaboração de cursos de ESP é uma tarefa complexa, com um grande arcabouço teórico em seus desdobramentos processuais. Diferentemente de um curso de GE, o ensino de ESP depende de um modelo metodológico que contemple o aprendizado de uma LE permeado por necessidades de aprendizes inseridos em áreas do conhecimento diversas, as quais definem conteúdo, materiais didáticos e a atuação do professor.

É nesse sentido de diferenciação do GE que estabelecemos o ESP como abordagem nesse estudo e buscamos na última subseção, localizá-lo no contexto e situação presente à realização deste estudo.

1.5.4 O ESP hoje

Após compreender os aspectos fundamentais que embasam e caracterizam a abordagem do ESP, nesta subseção, o enfoque recai em dois pontos que sustentam a aplicação dessa abordagem, tangentes aos objetivos da pesquisa: (a) as demandas e diretrizes curriculares norteadoras do ESP; e (b) as pesquisas mais recentes desenvolvidas na área, mais especificamente no contexto de Ensino Superior. Tais pontos serão discorridos a seguir.

1.5.4.1 Demandas e diretrizes do ensino de LE no Ensino Superior

Com base nas asserções de Kumaravadivelu (1994) sobre a era pós-método, marcada pela diversidade de pressupostos teóricos e autonomia dos participantes deste processo, percebemos que a perspectiva de LE também tem se reconfigurado mediante tendências sociais, políticas e históricas. Um dos aspectos que fortalecem a presença da LI nos dias de hoje é seu uso como língua internacional na esfera dos negócios. Vian Jr. (1999, p. 447) associa esse aumento de demanda aos seguintes fatos:

(a) as pesquisas sobre o uso de inglês desenvolvidas em países não-nativos de língua inglesa como o Brasil e a Finlândia e a publicação dos resultados de tais pesquisas; (b) a publicação de livros didáticos para o ensino de inglês para negócios, que admitem o uso, principalmente em seus exercícios de compreensão oral, do inglês internacional; (c) o surgimento de certificados internacionais que comprovam a capacidade de utilização do idioma para uso em situações de negócios, além das (d) novas tendências em pesquisas preocupadas com o estudo da linguagem empresarial [...]

Nesse sentido, o autor aponta uma grande responsabilidade dessas mudanças às possibilidades tecnológicas de comunicação que vem ocorrendo nas últimas três décadas com o advento da *internet*. Gêneros discursivos como cartas, fax e e-mail, apareceram progressivamente e caíram em desuso com o volume acelerado de opções tecnológicas e ferramentas para garantirem a comunicação cada vez mais rápida e eficiente.

Corroborando essa concepção de mudanças, ao abordar o ESP no Brasil, sobretudo o EAP, Augusto-Navarro (2008, p. 120) remete ao fato de que o legado principal do BNESPP com o ensino de leitura contribuiu para que os aprendizes tivessem acesso à produção científica internacional, sobretudo norte-americana e inglesa, uma vez que a LI é considerada a ‘língua franca da ciência e tecnologia’. Por este viés, a autora ressalta que:

É comum ouvirmos pesquisadores das mais variadas áreas de estudo comentarem sobre “a pressão” que sofrem em razão das exigências das agências nacionais de fomento à Pesquisa de que se publique o resultado de suas investigações e de como é importante publicar em inglês. Esse “publicar” requer que se escreva em LI, mas também que se fale e compreenda a língua oral por ocasião da participação em encontros internacionais (AUGUSTO-NAVARRO, 2008).

Dada a relevância do domínio de LI em âmbito acadêmico, Augusto-Navarro enfatiza a necessidade de pesquisas na área que abordem além do ensino de leitura no ESP. Ainda neste cenário, a demanda pelo ensino de LI também cresceu e configura novos desafios à educação. Almeida Filho (2008) aponta para o surgimento de Escolas Médias de Tecnologia (ETECs) na educação básica e em nível superior, de Faculdades de Tecnologia (FATECs) e dos Centros de Educação Tecnológica ou Institutos de Tecnologia (CEFETs e IFETs) em âmbito federal.

Embora os cursos denominados técnicos tenham sido criados no Brasil no final da década de 1960, com poucas modalidades e volume inexpressivo de vagas, houve um aumento significativo em sua oferta a partir de 1990, diretamente relacionado a implementação de políticas públicas educacionais influenciadas pela presença de agências financiadoras de outros países (DETRREGIACHI FILHO, 2012). Com a promulgação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996, inovações foram propostas em todo âmbito educacional, sendo incorporadas à pauta a formação para a cidadania e a qualificação profissional.

Aliado a essas mudanças, o parecer CNE/CP nº 29, de 03/12/2002, pondera que:

A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”. O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (BRASIL, 2002, p.2).

Na referida proposta, o Ministério da Educação (MEC) justifica a expansão do ensino tecnológico em vista das demandas econômicas e profissionais vigentes. Consultando o *site* do Ministério, entre os documentos que pautam tal abordagem de ensino, no que tange a organização da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Superior, o parecer CNE/CES nº 277/2006 propõe a “implantação de correções de rumo para atender ao desenvolvimento tecnológico que se apresenta muito dinâmico nos tempos atuais” (BRASIL, 2006, p.3).

Assim, o documento prevê a reorganização dos cursos em oito eixos tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Recursos Naturais. Tais eixos se encontram divididos entre três categorias, Tecnologias Simbólicas, Tecnologias Físicas e Tecnologias Organizacionais, com a finalidade de reestruturação, justificada pelo parecer da seguinte maneira:

A reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas. Uma das vantagens dessa nova organização é a possibilidade de transitar entre cursos semelhantes com mais facilidade (BRASIL, 2006, p.3).

É importante ressaltar que esse é o único documento da plataforma no qual há menção à LE em seu texto em um dos eixos tecnológicos. Em Hospitalidade e Lazer, além de elementos como cultura, ética, relações interpessoais, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes, o domínio de LE é considerado e associado a cursos que englobam lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia. Ainda, no eixo de Produção Cultural e *Design*, o termo ‘linguagens’ aparece em sua composição na otimização de aspectos de ordem estética, formal, semântica e funcional, associadas à “expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário” (BRASIL, 2006, p.8).

De fato, tal asserção, ainda que não diretamente ligada ao componente LE no Ensino Superior Tecnológico, faz menção ao aspecto de análise de necessidades fortemente levantado pelos pressupostos teóricos que pautam o ESP. Quanto aos demais cursos de graduação configurados como licenciatura e bacharelado, a oferta de LE nas DCNs aparece entre as competências e habilidades gerais desenvolvidas pelos aprendizes, por vezes associada a comunicação (FRAUCHES, 2008).

Ao analisar as diretrizes para os cursos de graduação, Frauches (2008) apresenta uma coletânea de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgados até 2007. Nos cursos da área de ciências biológicas e saúde, como Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, bem como Medicina Veterinária, a LE aparece igualmente em trecho referente à competência comunicativa:

[...] os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação (FRAUCHES, 2008, p. 231/286/293/310/322/400/419/447/459/584³⁵, grifo nosso).

Abordando a necessidade de domínio das habilidades de leitura e escrita, os cursos da referida área, ao apresentarem o mesmo trecho em suas diretrizes, não definem uma LE

³⁵ O trecho é mencionado ao longo da coletânea duas vezes na seção correspondente a cada um dos 10 cursos relacionados (Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional), sendo referidas as páginas em que aparecem uma vez em cada um deles.

específica a ser ofertada e não abordam aspectos metodológicos ou organizacionais referentes a este componente curricular.

Seguindo essa menção mais generalizada do domínio de uma LE, nos documentos relacionados ao curso de Secretariado Executivo e Turismo, há a proposta de interligação de conteúdos básicos e específicos na composição de seus projetos pedagógicos e organização curricular. Nos trechos a seguir, referentes aos respectivos cursos, o domínio de LE é referido da seguinte maneira:

Conteúdos específicos [de Secretariado Executivo]: estudos das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional (FRAUCHES, 2008, p.515, grifo nosso).

Conteúdos específicos [de Turismo]: estudos relacionados com a teoria geral do turismo, teoria da informação e da comunicação, estabelecendo ainda as relações do turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira (FRAUCHES, 2008, p.599, grifo nosso).

Em ambos os trechos, é possível perceber que a LE é um componente não generalizado e ofertado na grade curricular dos cursos juntamente às disciplinas mais relacionadas às áreas de especificidade por eles apresentadas. Dessa maneira, o ensino e aprendizagem de LE nesses bacharelados configura uma modalidade de ensino atrelada às exigências da própria área de formação.

No caso do curso de Letras, de acordo com o parecer nº 83/2007, mencionado por Frauches (2008) e consultado na íntegra, no que tangem as competências e habilidades, o graduado desenvolverá múltiplas competências e habilidades nas modalidades de licenciatura e/ou bacharelado, sendo que sua formação não se restringe somente à docência:

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

* domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos (BRASIL, 2007, p. 2).

Mais uma vez as habilidades leitora e escrita aparecem nas DCNs, porém o enfoque também no domínio da oralidade e escrita em LE pelo graduado em Letras, é um componente diferenciador dos demais cursos de graduação. Ainda, a modalidade de bacharelado apresenta a possibilidade de formação de profissionais que farão uso de habilidades e da própria LE para fins específicos, como no caso dos secretários.

Uma última graduação na qual a LE é apontada nas DCNs é o curso de Filosofia. Ao elencar as competências e habilidades, o documento menciona a “capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira” (FRAUCHES, 2008, p.301), embora não defina uma língua específica e nem faça menção a aspectos metodológicos para o desenvolvimento de tal capacidade, reforçando somente seu uso para finalidade leitora.

Nesse sentido, até 2007, 46 cursos de graduação³⁶ tiveram as DCNs aprovadas, as quais compuseram a coletânea de Frauches (2008). No entanto, a oferta de LE foi mencionada somente em 14 dos cursos supracitados – Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, Medicina Veterinária, Secretariado Executivo, Turismo e Letras – além de sua necessidade na capacidade leitora exigida pelo curso de Filosofia.

Desse modo, pode-se afirmar que a oferta de LE no Ensino Superior nacional está mais vinculada a cursos da área das Ciências Biológicas e Saúde e das Ciências Humanas e Sociais, sendo que nas demais áreas, como Ciências Exatas e da Terra (com exceção de Medicina Veterinária), Ciências Sociais Aplicadas (com exceção de Secretariado Executivo e Turismo) e Engenharias e Tecnologias, não há previsão da oferta de LE na organização curricular dos cursos de graduação pelas suas DCNs.

É nesse ponto em que se insere a questão da formação do professor de ESP para atender às demandas e necessidades específicas condizentes ao cenário atual, com as mudanças de ordem também educacional. A esse respeito, Almeida Filho (2008, p. 211) defende que “o ensino de línguas precisa ser ainda mais bem equacionado, compreendido e

³⁶ De acordo com Frauches (2008), os 46 cursos de graduação com as DCNs aprovadas até 2007 são: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências (Biológicas, Contábeis, Econômicas e Sociais), Comunicação Social, Dança, Design, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharias (Agrícola, Agrônoma de Pesca e Florestal), Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Formação de Professoras (licenciaturas), Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro, Tecnologia, Terapia Ocupacional, Turismo e Zootecnia.

instrumentado para alcançarmos os níveis de satisfação buscados por dirigentes, professores e pelos próprios estudantes”.

Para tanto, tratando de uma área a qual seus primeiros registros se encontram nas relações sociais, econômicas, diplomáticas e militares das civilizações antigas, o ESP tem sido reconhecido como abordagem nos estudos da linguagem desde a década de 60, e no Brasil a partir do BNESPP duas décadas mais tarde. Nessas três décadas no país, embora autores destaquem a escassez de publicações sobre a formação de docentes de ESP, é necessário, aos propósitos deste estudo, investigar o estado da arte do ensino-aprendizagem de ESP.

1.5.4.2 Pesquisas na área de ESP no Ensino Superior

Para delinear as principais temáticas pesquisadas sob o escopo do ESP no Brasil, foram utilizadas duas ferramentas de busca *online*, visando a acessar estudos e publicações a partir de 2017, a primeira delas disponibilizada pela CAPES³⁷ e a segunda, pelo *Google Acadêmico*.

Primeiramente, utilizando o catálogo de teses e dissertações disponibilizado pelo *site* da CAPES, consideramos a palavra-chave ‘*English for Specific Purposes*’ e encontramos 65 trabalhos registrados, distribuídos entre os anos de 1988, 1997, 1999, 2003, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Visando a observar as tendências de pesquisa das publicações mais recentes realizadas por programas de pós-graduação do país, buscamos os anos de 2017-2019 para filtrarmos as publicações na área. Dessa maneira, encontramos 25 trabalhos, dentre eles, 9 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado, organizadas por período de publicação no Quadro 4.

³⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Quadro 4 – Teses e dissertações sobre *English for Specific Purposes* de 2017-2019

Ano	Trabalhos	Instituições
2017	5 teses	UFAL, UFG, UFSCar, UFRS
	11 dissertações	FATEC/SP, IFAM, IFRN, UERJ, UFLA, UFMG, UFRN, UNESP, UNICSUL, UNITAU
2018	3 teses	PUCRJ, UFSCar, UNESP
	3 dissertações	UFSCar, UNESP, UNITAU
2019	1 tese	UNESP
	2 dissertações	UNIOSTE, UFFS

Fonte: a autora, com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES em 11/01/20.

A partir do levantamento dessa lista de publicações, foram identificados cursos de Ensino Superior nos quais o ESP se faz presente, com destaque ao curso de Letras que aparece em uma dissertação, a qual aborda o tema da formação de professores em institutos federais nacionais. Outros cursos mencionados no *corpus* de pesquisa dos trabalhos de mestrado são Turismo e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, além de Letras/Libras, Tecnologia em Gestão Empresarial, Ciência da Computação e Secretariado Executivo, os quais foram abordados nas teses.

Além do Ensino Superior, outro contexto mencionado foi o Ensino Médio Técnico, referido como Ensino Médio Integrado em quatro dissertações, as quais desenvolveram estudos de caso de cunho qualitativo neste âmbito e ainda, em uma outra dissertação, o ESP foi abordado enquanto Inglês Instrumental na Escola Pública. Quanto às teses, somente uma delas envolveu o Ensino Médio na área de informática, mais especificamente tratando da *internet* como recurso didático.

Outros contextos de ensino abordados foram um estudo de caso no Centro Paula Souza envolvendo o curso técnico de Turismo em uma dissertação, além de dois outros trabalhos de mestrado envolvendo questões de pronúncia e proficiência linguísticas na área de aeronáutica por pilotos e controladores de voo (referidos como ATCOs). Ainda, uma tese abordou a autonomia de aprendizes do programa Idiomas sem Fronteiras e uma dissertação investigou dificuldades de aprendizes de um Centro de Línguas ofertado em uma IES.

A partir da leitura dos 25 trabalhos analisados, foi possível levantar alguns temas que apareceram em suas propostas, sendo eles material didático, formação de professores, metodologias de ensino, habilidades leitora e escrita, gêneros discursivos, tradução e análise de necessidades. Quanto à análise de material didático, mencionada em três dissertações, foi associada aos gêneros textuais e questões sobre a aprendizagem de pronúncia.

Recorrente em quatro trabalhos, a temática da formação de professores apareceu em três dissertações e em uma tese, detectando geralmente lacunas na área ou tendo como enfoque as crenças dos profissionais em formação inicial e continuada sobre esta abordagem, sendo que uma dissertação e uma tese trataram especificamente do processo de estágio em contextos de ESP.

Ao longo dos trabalhos, algumas metodologias para ensinar o ESP foram identificadas no período analisado. Entre as teses, os autores mencionaram a aprendizagem colaborativa, os multiletramentos e o uso de recursos digitais num ensino de formato híbrido como alternativas à abordagem específica. Já nas dissertações, essa última opção metodológica apareceu como *Blended English Teaching* e ainda, a Sala de Aula Invertida foi investigada em outro trabalho de mestrado a contribuir com a produção escrita dos aprendizes.

Nesse sentido, as habilidades escrita e leitora permearam alguns trabalhos analisados, sendo a leitura presente em três dissertações, envolvendo estratégias, competências e questões de aquisição de características linguísticas e composicionais de gêneros textuais, além de uma tese, que tratou de questões terminológicas associadas a essa habilidade. Quanto à escrita, uma tese e uma dissertação trataram da escrita processual e respectivamente do desenvolvimento de autonomia dos aprendizes e do desenvolvimento de habilidades com gêneros textuais específicos. Ainda sobre as habilidades, houve uma dissertação envolvendo ambas e o desenvolvimento de competências dos aprendizes de ESP por meio de sequências didáticas.

Nessa ordem, os gêneros discursivos foram mencionados em boa parte dos trabalhos, sobretudo sobre as habilidades leitora e escrita supracitadas, além da análise de materiais didáticos, quanto à escolha, autenticidade e oferta de gêneros para a aplicação do ESP em contextos de ensino-aprendizagem. Assim, alguns gêneros receberam destaque, sendo a elaboração de biografias pessoais estudada em uma dissertação e nas teses, o memorando como gênero empresarial e o ‘gênero acadêmico’ foram explorados em duas delas.

Outro aspecto relevante relacionado ao conteúdo e a metodologias de ESP foi a tradução, temática abordada por uma dissertação envolvendo a crença de professores sobre seu uso em sala de aula, e por uma tese que investigou a oferta de tradução enquanto componente curricular em universidades nacionais.

Por fim, a questão da análise de necessidades dos aprendizes quanto à situação-alvo, fortemente defendida por autores que compõem o referencial teórico desse estudo, também esteve presente em cinco trabalhos, dentre eles três teses e duas dissertações, os quais mencionaram o uso de questionários e entrevistas aplicados para levantamento das necessidades dos aprendizes no planejamento e melhorias sugeridas aos cursos de ESP.

Outros tópicos que ocorreram com frequência, mesmo não compondo o enfoque central dos trabalhos, foram: as crenças de alunos e professores de ESP, os quais apareceram em três dissertações e uma tese; a avaliação dos aprendizes, em uma dissertação; e os testes de proficiência para ATCOs, em uma dissertação. Ainda, uma das teses abordou a aprendizagem colaborativa de ESP por alunos surdos.

Desse modo, o Quadro 5 apresenta uma síntese das temáticas encontradas e os principais temas abordados a partir delas nas publicações encontradas no catálogo da CAPES.

Quadro 5 – Síntese das temáticas encontradas na CAPES (2017-2019)

Temas centrais	Tipos de trabalho	Subtemas associados
Material Didático	Dissertações	Gêneros textuais e aprendizagem de pronúncia.
Formação de professores	Teses e dissertações	Lacunas na área, crenças dos profissionais em formação inicial e continuada, estágio.
Metodologias de ensino	Teses e dissertações	Aprendizagem colaborativa, multiletramentos, ensino híbrido, <i>Blended English Teaching</i> , Sala de Aula Invertida.
Habilidades (leitura e escrita)	Teses e dissertações	Leitura: estratégias, competências, aquisição linguística, aquisição composicional de gêneros textuais, além de uma tese, terminologia. Escrita: escrita processual, autonomia, gêneros textuais e sequências didáticas.
Gêneros discursivos	Teses e dissertações	Habilidades leitora e escrita, análise de materiais didáticos. Gêneros específicos abordados: biografias pessoais, memorando e ‘gênero acadêmico’.
Tradução	Teses e dissertações	Crença de professores e oferta de tradução como componente curricular na graduação.
Análise de Necessidades	Teses e dissertações	Questionários, entrevistas e planejamento de cursos.

Fonte: a autora.

Mediante as pesquisas observadas, vinculadas a programas de pós-graduação em estudos linguísticos nacionais, é possível perceber um número não tão vasto de produções na área do ESP desde o final da década de 1980. As pesquisas envolvem contextos prioritariamente públicos de ensino, entre Ensino Médio Técnico e cursos de Ensino Superior onde o ESP é ofertado e prevalecem questões mais voltadas a como ‘fazer’ o ESP acontecer, por meio de investigações quanto ao material didático, metodologias de ensino

aplicadas à abordagem, habilidades leitora e escrita, gêneros discursivos, tradução e análise de necessidades. Como na pesquisa feita por Cristóvão e Beato-Canato (2016), a formação de profissionais para atuarem no ESP continua pouco abordada – somente em quatro trabalhos – refletindo o caráter desafiador do ESP aos profissionais que atuam em sua plena demanda.

Visando a contemplar mais pesquisas desenvolvidas na área do ESP no mesmo período de 2017-2019, realizamos uma nova busca no *Google Acadêmico* utilizando o descritor “*English for Specific Purposes*”. No entanto, foram encontrados 389 resultados de busca (no acesso em 21 de janeiro de 2021), os quais inviabilizaram a relação do tema dos trabalhos, com a proposta do presente estudo. Desse modo, uma nova busca foi realizada com os descritores ‘ESP’, ‘ensino-aprendizagem’ e ‘Ensino Superior’, no intuito de afunilar os dados, de modo a encontrar pesquisas realizadas abordando o ensino-aprendizagem de ESP em âmbito nacional e, possivelmente, relacionadas à educação superior. Encontramos 98 publicações, as quais foram sintetizadas quanto ao seu formato no Quadro 6.

Quadro 6 – Publicações sobre o ensino-aprendizagem de ESP no Brasil de 2017-2019

Tipo de publicação	Quantidade
Artigos em periódicos e revistas	46
Teses e dissertações	41
Projetos Político-Pedagógicos	4
Cadernos e revistas completos	2
Outros documentos	5

Fonte: a autora, com base nas informações encontradas no *Google Acadêmico* em 13/01/20.

Inicialmente, a partir dos tipos de arquivo encontrados nas buscas, foram automaticamente descartadas das 41 teses e dissertações, aquelas que já haviam sido contempladas na busca realizada no portal da CAPES, sendo 7 dos 25 trabalhos presentes na outra plataforma e ressurgentes nesta nova busca no mesmo período no *Google Acadêmico*.

Nessa ordem, na lista de publicações apareceram 4 Projetos Pedagógicos dos cursos de Turismo, Letras-Português e Letras-Inglês, além de outros tipos de arquivos os quais aparecem como ‘outros’ no Quadro 3, a saber: 1 caderno de resumos de evento na área de linguagens, 1 revista de um programa de pós-graduação, 2 documentos contendo oficinas de produção escrita, 2 fóruns de legislação (o qual apareceu duas vezes sob endereços

diferentes) e 1 edital de concurso público, totalizando mais 11 publicações descartadas da análise.

Seguindo pela pré-análise das demais 80 publicações encontradas, os resumos foram lidos e pode-se constatar que 13 delas não abordaram o ESP em seus corpora de pesquisa, mas continham os outros descritores de busca, como a palavra-chave ‘ensino-aprendizagem’, contida em 6 publicações as quais não tratavam de LI e ainda, 1 artigo contendo o termo ‘Ensino Superior’, o qual também não fazia referência ao ensino de ESP, totalizando 67 trabalhos realmente abordando o ensino de línguas para fins específicos.

Nesse sentido, outros 10 trabalhos apresentados pelo *site* foram descartados por abordarem o ensino-aprendizagem de outros idiomas que não a LI, entre eles 1 trabalho envolvendo o ensino de francês, 1 sobre japonês para brasileiros, 1 sobre italiano, 4 abordando o ensino de espanhol e 3 envolvendo o ensino de português como LE, chegando ao total de 57 publicações considerados pertinentes ao enfoque do estudo e condizentes aos descritores de busca pré-estabelecidos.

Portanto, dos 98 trabalhos encontrados, 41 não foram utilizados para o levantamento das tendências recentes em publicações. A partir dessa pré-análise, os arquivos referentes aos demais 57 trabalhos foram lidos e identificados os aspectos convergentes relacionados aos contextos de pesquisa, bem como elementos teórico-metodológicos abordados. Inicialmente, foi possível identificar 6 contextos de pesquisa envolvendo cursos técnicos em nível médio nas áreas de *Informática/Internet* e *Gestão Empresarial*. Dos contextos tecnológicos mencionados, 6 tratavam de Institutos Federais, 1 envolvia o curso de Turismo, 1 sobre um CEFET e 1 em universidade federal, o que representou 9 pesquisas sobre o ESP no Ensino Superior.

Seguindo pela formação de professores, um dos temas mais recorrentes entre as 57 publicações, com 10 trabalhos, o curso de Letras como formação inicial dos profissionais atuantes no ESP foi mencionado em 3 deles. Outros 3 trabalhos também abordaram a formação de profissionais que não docentes, sendo eles gestores, controladores de voo e tradutores. Nesse âmbito, somente 2 publicações trataram da tradução, sendo uma delas sobre a formação profissional e outra, sobre a LI aplicada a esta prática.

Ainda sobre a questão de contextos, mais especificamente no que tange ao ensino de ESP, a presença de programas de ordem estadual e federal foram explorados nos trabalhos: o programa Idioma sem Fronteiras foi abordado por 4 pesquisas; o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Unicamp apareceu em 1 publicação; a

educação de jovens e adultos (EJA) foi abordada em 2 trabalhos. Ainda, 1 publicação abordou a faixa etária – jovens e adultos – em escola de línguas. Quanto aos contextos escolares, 4 trabalhos trataram do Ensino Médio Integrado e 3 publicações abordaram o Inglês Instrumental na Educação Básica, nos anos iniciais.

Outro tema recorrente foram os gêneros discursivos, abordados em 5 trabalhos, dentre eles 2 sobre *storytelling* na Educação Básica e Ensino Médio Técnico, além de outras 3 publicações envolvendo o Ensino Superior e os gêneros específicos: pôster, artigo científico, resenha e texto publicitário. Nesse sentido, as habilidades leitora e escrita também apareceram relacionadas ao trabalho em contextos de ESP.

Os demais aspectos observados nas 57 publicações selecionadas se relacionaram ao conteúdo e a metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de ESP. Em 4 publicações reapareceram metodologias presentes nas teses e dissertações analisadas a partir do catálogo da CAPES, como o ensino híbrido por meio de ferramentas tecnológicas, além da sala de aula invertida. O uso de corpora no desenvolvimento da escrita e da compreensão oral, além da análise de *abstracts* esteve presente em 4 publicações. Nesta esfera, os termos multiletramento e letramento acadêmico se fizeram presentes. Por fim, a análise de materiais didáticos foi abordada em 1 publicação e a análise de necessidades em 2.

No Quadro 7, a seguir, é apresentada uma síntese das temáticas abordados nas 57 publicações encontradas por meio do *Google Acadêmico*, organizada com base nos conteúdos recorrentes entre os diferentes tipos de arquivos.

Quadro 7 – Síntese das temáticas encontradas no Google Acadêmico (2017-2019)

Temática	Desdobramentos
Contextos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos médio técnicos: Informática/<i>Internet</i> e Gestão Empresarial; • Cursos tecnológicos: Institutos Federais, Turismo, CEFET, universidade federal; • Programas estaduais e federais: Idioma sem Fronteiras, Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), educação de jovens e adultos (EJA); • Escola de línguas; • Ensino Médio Integrado; • Educação Básica (anos iniciais).
Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial de professores de ESP (Letras).
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de gestores, controladores de voo e tradutores.
Tradução	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional e LI aplicada à tradução
Gêneros discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica e Ensino Médio Técnico: <i>storytelling</i>; • Ensino Superior e gêneros acadêmicos: <i>abstracts</i>, pôster, artigo científico,

	resenha e texto publicitário.
Metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de ESP	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de habilidades leitora e escrita e compreensão oral; • Ensino híbrido; • Sala de aula invertida.
Outras temáticas menos recorrentes	<ul style="list-style-type: none"> • Multiletramento e letramento acadêmico; • Análise de materiais didáticos; • Análise de necessidades.

Fonte: a autora.

Mediante os trabalhos encontrados no *Google Acadêmico*, é possível observar que numa plataforma tão vasta, o tema ESP não apresenta muitas pesquisas. Dos 98 itens relacionados pela plataforma, de fato 87 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos, fizeram menção a ao menos um dos descritores de busca – ensino-aprendizagem de línguas, Ensino Superior ou a abordagem para fins específicos – ainda que nem todos os trabalhos tratassem do ESP.

Comparando as temáticas encontradas no catálogo da CAPES e no *Google Acadêmico*, verificamos que o que se discute nos últimos 3 anos, ainda que pouco, é a formação de professores, a análise de material didático, análise de necessidades e metodologias de ensino aplicadas ao ESP, neste último caso, explorando temáticas como leitura, escrita, gêneros discursivos e tradução. Diante de tais constatações e aliados aos respaldos teóricos apresentados sobre essa abordagem ao longo desse capítulo, concluímos que a área do ESP está em evidência e demanda profissionais aptos a essa abordagem, necessitando de mais atenção por parte da LA por meio da pesquisa acadêmica. É o que propomos fazer.

A seguir, apresentamos a Teoria da Avaliatividade que baseará a análise das emoções dos entrevistados desta pesquisa.

1.6 A TEORIA DA AVALIATIVIDADE COMO COMPONENTE DE ANÁLISE

Após apresentar o percurso do ensino-aprendizagem de LE no Brasil e no mundo, bem como caracterizar e localizar a abordagem de ESP nessa mesma dimensão, essa subseção traz a Teoria da Avaliatividade como componente de análise de dados de acordo

com o proposto neste estudo. Ressalvamos a introdução dessa subseção ainda nessa seção, por tratar de uma perspectiva teórica vista não somente de um componente metodológico, como é o caso da Análise de Conteúdo e da Análise Documental a serem apresentadas na seção seguinte. Reforçamos, ainda, a necessidade de análise subjetiva de dados, ou seja, a análise de componentes interpessoais a contrastarem e complementarem as outras modalidades de análise adotadas.

Isto posto, a Teoria da Avaliatividade (trad. de *Appraisal Theory*), foi desenvolvida sob o escopo da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) de Martin (1977; 2000) e Martin e White (2005), com base nos estudos de Halliday (1985; 1994) e Halliday e Mathiessen (2004). Sob o viés funcionalista, a LSF concebe a língua além dos aspectos de significado, forma e expressão, considerando seus estratos extralinguísticos de contexto e situação e a concebendo como fenômeno social.

Segundo a Teoria da Avaliatividade, é possível extrair as emoções dos falantes das avaliações (avaliações ou estimativas) que realizam a respeito de eventos. Em suma, nossa avaliação de uma determinada situação produz uma resposta emocional ou afetiva baseada nessas avaliações. Sendo assim, um preceito central da teoria, fundamental para a análise das emoções dos entrevistados desta pesquisa, é compreender a variabilidade individual nas reações emocionais ao mesmo evento ou tema.

Mediante o conceito de função, a LSF considera a multifuncionalidade desempenhada pela linguagem com base em universais variados, o quais exigem do falante “estratégias de ações concretas, para suprir as necessidades dos propósitos comunicativos como, por exemplo, exprimir emoções, lançar refutações, expor julgamentos apreciativos ou depreciativos, ludibriar, expressar contentamento ou descontentamento, intensificar sentimentos ou simplesmente mitigá-los” (OLIVEIRA, CAVALCANTE e SILVA, 2015, p. 64).

Nesse sentido, a LSF considera três significados universais da linguagem verbal: os ideacionais, referentes à experiência, os interpessoais, relacionados a negociação e avaliação, e os textuais, na coerência e coesão da produção textual. Motivando tais significados, a vertente teórica propõe também três variáveis: o campo da atividade comunicativa, as relações de seus participantes e o modo retórico em que esta atividade social ocorre. Nesta ordem, Praxedes Filho e Silva (2015, p. 380) afirmam, quanto ao nível semântico, que:

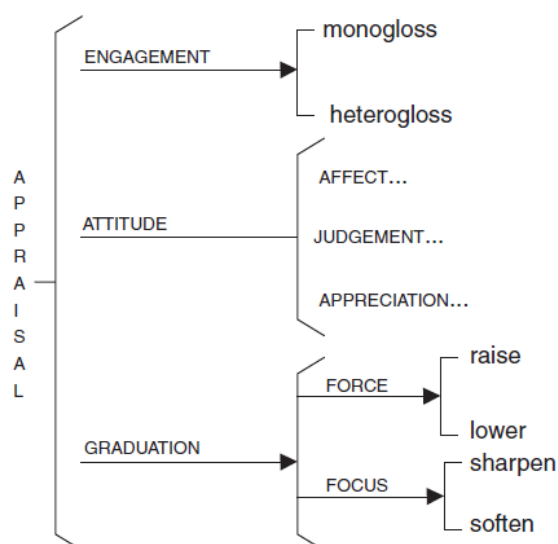
Cada tipo de significado, por sua vez, constrói (realiza) cada variável do contexto de situação, as quais definem o registro (tipo de texto) correspondente ao tipo de situação social do qual dado contexto de situação é uma instância, sendo o contexto de situação, por seu turno, o lócus onde um dado texto oral, escrito ou sinalizado é produzido como instância do registro.

Dessa maneira, na vertente hallidayana as metafunções ideacional e interpessoal funcionam a partir da ação atitudinal e lexical do falante em eventos comunicativos diversos, dizendo respeito respectivamente ao ambiente e à influência de um participante sobre o outro (OLIVEIRA, CAVALCANTE e SILVA, 2015).

Considerando a metafunção interpessoal da teoria de Halliday, Martin e White (2005) propuseram a Teoria do *Appraisal System*, ou Teoria da Avaliatividade, conforme referido neste trabalho, um sistema avaliativo do discurso, de natureza semântica, o qual Vian Jr. et al (2010, p.11) define como “um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem [verbal], configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas”.

Tais significados avaliativos permitem que o falante estabeleça escolhas de recursos lexicais e gramaticais, os quais formam uma “rede de sistemas de avaliatividade”, os quais se refinam em dois níveis diretamente ligados aos significados interpessoais, uma vez que, “quando avaliamos / interpretamos / posicionamo-nos, construímos nossas identidades, o que só pode ser feito na relação com o outro” (PRAXEDES FILHO e SILVA, 2015, p. 381).

Assim, a Teoria da Avaliatividade tem como enfoque os aspectos interacionais do discurso, tratando de hierarquias de sentido organizadas em três subsistemas, sendo eles o Engajamento (*Engagement*), a Atitude (*Attitude*) e a Graduação (*Graduation*), os quais dizem respeito ao uso da língua para avaliar e adotar determinadas posturas, valores e posicionamentos. Estes três subsistemas se subdividem em níveis de delicadeza, os quais são representados na Figura 6, por Martin e White (2005, p. 38).

Figura 6 – Rede de sistemas da Teoria da Avaliatividade

Fonte: Martin e White (2005, p. 38)

No subsistema do engajamento, sob a perspectiva dialógica bakhtniana, os conceitos de monoglossia e heteroglossia referem-se a presença e reconhecimento de vozes no discurso oral ou escrito. Neste nível, o discurso é analisado com base em seu impacto no discurso do outro, por meio da expansão dialógica, na concordância e endosso de outras vozes, ou por meio da contração dialógica, na apresentação de contraposições a este mesmo discurso. Já o subsistema da graduação trata do grau de intensidade da atitude, indicando uma valoração ou avaliação nos eixos da força (lexical) e do foco (comportamental) (OLIVEIRA, CAVALCANTE e SILVA, 2015).

Por fim, no subsistema da atitude, os sentimentos e emoções se dividem em três regiões de significado manifestados por itens gramaticais que expressam esses sentidos: afeto (*affect*), julgamento (*judgement*) e apreciação (*appreciation*). O afeto, de caráter subjetivo e emotivo, é representado por pensamentos positivos e negativos. Já o julgamento, posicionamento individual de aceitação ou rejeição de discursos, é determinado por avaliações de comportamento em relação ao mundo exterior. No caso da apreciação, esta se dá por meio de avaliações semióticas dos objetos.

Nesse sentido, Martin e White (2005, p. 43³⁸) aferem que nesse subsistema “significados atitudinais tendem a se espalhar e colorir uma fase do discurso à medida que

³⁸ ...attitudinal meanings tend to spread out and colour a phase of discourse as speakers and writers take up a stance oriented to affect, judgement or appreciation. We offer three longer examples here to illustrate this

falantes e escritores assumem uma postura orientada para expressar afeto, julgar ou apreciar”. Assim, os autores apontam para o significado interpessoal da linguagem a partir de fatores lexicais, os quais evidenciam essas três regiões semânticas.

Para tanto, o Quadro 8 foi elaborado com base em Martin e White (2005)³⁹ e tem como enfoque detalhar este subsistema quanto à linguagem.

Quadro 8 – Recursos lexicais do subsistema atitudinal

Região semântica	Características semânticas	Exemplos de escolhas lexicais
Afeto	Demonstração de sentimentos no discurso: felicidade ou tristeza, confiança ou ansiedade, interesse ou desânimo; Emoções; reações ao comportamento, texto / processo, fenômenos.	Sofrer, sofrimento, muito triste, (muito) infeliz, ‘meu coração cheio de tristeza’.
Julgamento	Atitudes relacionadas ao comportamento: admiração ou crítica, apreciação ou condenação. Ética; avaliação comportamental.	Trapaça, civilizado, progressivo, generoso, humano, crueldade, insensibilidade, condenado, brutal, honesto, hipocritamente.
Apreciação	Avaliação semiótica de acordo com valores de uma determinada área. Estética; avaliação do texto/processo; fenômenos, fenômeno natural.	Sem defeitos, impecáveis, (inicialmente) original, convincente, incrível, indelével, beleza perigosa.

Fonte: a autora, com base em Martin e White (2005, p. 42-43)

A partir dos exemplos apresentados por Martin e White, é possível aferir que, nas três regiões semânticas, as escolhas lexicais dizem respeito, predominantemente, a adjetivos e advérbios, sendo os significados graduais, uma vez que podem ser intensificados ou comparados. Por apresentarem simultaneidade, os tipos de atitude podem indicar uma polaridade positiva ou negativa e ainda, diferentes tipos de realização. A esse propósito, Praxedes Filho e Silva (2015, p. 383) afirmam que:

cada escolha avaliativa de ‘atitude’ pode ser ‘inscrita’ ou ‘evocada’. A primeira diz respeito à avaliação atitudinal explícita por meio de itens lexicais ou estruturas inscritas no texto. A segunda tem a ver com avaliação atitudinal implícita no texto, podendo ser: ‘provocada’ por metáforas lexicais ou ‘convidada/sinalizada’ por avaliações de gradação e outros meios ou ‘convidada/propiciada’ pelo conteúdo ideacional-experiencial dos enunciados.

predilection for prosodic realisation, which according to Halliday (1979) is characteristic of interpersonal meaning in general across levels of language (MARTIN & WHITE, 2005, p. 43).

³⁹ Os exemplos do Quadro 8 tomam como base trechos apresentados por Martin e White (2005, p. 44-45), evidenciando recursos lexicais empregados em cada uma das regiões semânticas apresentadas.

Dessa maneira, as apreciações atitudinais explícitas ou implícitas são intensificadas ou mitigadas pela graduação dos significados experienciais por meio dos aspectos de Força e Foco. O primeiro caso se dá por meio de “itens lexicais que denotam intensificação (muito, mais, menos, bastante, pouco, etc.) ou que denotam quantificação (poucos, vários, uma grande quantidade de, etc.)”, ou ainda de comparativos e superlativos, enquanto o segundo, com base em termos de suavização do significado ideacional, os quais não são gradativos, mas classificatórios, como “um tipo de”, “uma espécie de” (BRITO, 2012, p. 30).

Um outro aspecto inerente às apreciações e julgamentos é a avaliação social, definida por Oliveira (2020, p. 126) como “um subsistema da apreciação que associa pessoas, mentalidades, partidos, ideologias como a mesma “coisa”. O autor aponta que a presença de avaliações indiretas depende de significados contextuais no discurso e pendem entre as atitudes de afeto, julgamento e apreciação. Portanto, a avaliação social pode representar uma mesma categoria de maneira positiva ou negativa, sendo analisada no discurso por meio de raciocínio dedutivo e levando o leitor a alcançar significados mais “cinzentos” (p. 124) ou indiretos.

Mediante essas representações, as avaliações implícitas e explícitas serão verificadas nas falas dos entrevistados aos propósitos desta tese, visando a percepção de tendências a avaliações inerentes ao evento comunicativo da entrevista, com destaque a elementos centrais do ESP (e.g. professor, programa curricular, aluno, material didático, etc.). Portanto, os elementos da atitude são incorporados ao estudo para complementar a identificação de sentidos por meio análise de itens lexicais nas transcrições das entrevistas com docentes, sendo a Teoria da Avaliatividade também componente da segunda seção deste estudo, a qual trata dos aspectos metodológicos.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente seção descreve o modelo de pesquisa adotado, abordando os procedimentos da pesquisa desenvolvida, desde sua natureza e instrumentos de coleta de dados, seguindo pelos procedimentos analíticos e éticos adotados. Em seguida, as demais subseções indicam os processos preliminares de construção das duas circunstâncias de configuração do *corpus* da pesquisa: local (IES públicas do Paraná) e participantes (docentes de ESP dessas instituições).

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA

Ainda que uma ciência com autonomia recente, atribuída a partir dos estudos saussurianos do século XX, a Linguística trata da investigação científica da linguagem verbal humana. Entre seu pluralismo teórico, o campo linguístico apresenta como objeto de estudo a língua em si, sendo a linguagem, seu objeto empírico (FIORIN, 2003). Para tanto, o conhecimento sobre determinado fenômeno linguístico depende de um método.

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o *método científico*, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de ciências operacionais que permitem o acesso às relações casuais constantes entre os fenômenos. (SEVERINO, 2016, p.108)

Por esse viés, ao propor um estudo em LA, tendo como base um contexto de ensino-aprendizagem e delimitando o *corpus* de pesquisa – que, no caso desta tese, é formado por documentos norteadores dos programas e disciplinas de ESP, bem como as transcrições de entrevistas com docentes, discriminados em mais adiante no texto – é necessário pensar seu enfoque teórico-metodológico na aplicação dos conceitos adotados, bem como nos critérios analíticos para aferir os dados obtidos. Para tanto, existem dois paradigmas utilizados como métodos de pesquisa: o quantitativo e o qualitativo.

No primeiro caso, a pesquisa quantitativa, originária das ciências naturais, tem como critério fundamental a observação, manipulação de dados e explicação de fenômenos

através da aplicação de um determinado instrumento de pesquisa. Reis (2006, p.103) afirma que esse modelo “busca descobrir a verdadeira natureza da realidade e como ela realmente funciona”.

Logo, a autora afirma que os dados obtidos por meio dessa perspectiva positivista, são representações do conhecimento e da realidade, os quais são aferidos por meio de três critérios: a confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados, a validade do processo de investigação e a generalização dos resultados. Nessa ordem, este modelo de pesquisa propõe um modo cartesiano e lógico de se trabalhar com o fenômeno pesquisado, típico das ciências exatas.

No caso da pesquisa em LA, o modelo quantitativo representa lacunas ao estudo dos fenômenos de ordem humana, social e contextual a ela atribuídos. A partir de questionamentos como esse, pesquisadores passaram a considerar a compreensão de um fenômeno além da explicação de sua causa, incluindo o contexto de pesquisa e os sujeitos pesquisados em sua configuração. Para André (2013, p.22),

esse debate teve um importante papel porque permitiu pôr em questão o valor da orientação positivista no trabalho científico e fez emergirem questões de natureza filosófica e epistemológica – como o critério de verdade no trabalho científico, a relevância dos resultados da pesquisa, a questão do objetivismo x relativismo etc. – que foram, sem dúvida, importantes para a evolução da pesquisa nas ciências sociais e, em decorrência, na área de educação.

Essa mudança de paradigma deu origem ao modelo qualitativo de pesquisa, o qual apresentou uma nova perspectiva sobre o conhecimento. A autora afirma que a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2013, p.14).

Corroborando essa visão, Reis (2006) enfatiza que o conhecimento também é passível de interpretações e, portanto,

a coleta de dados se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa e gravações de suas interações. As observações têm uma finalidade diferente da empiricista no sentido que, através de longa permanência, possibilitam ao pesquisador familiarizar-se com o contexto observado e com as perspectivas dos participantes. A teoria emerge nos dados e com eles se fortalece, pela busca de significados e propósitos daqueles que são sua fonte (REIS, 2006, p.204).

Por meio de um viés interpretativo, a pesquisa qualitativa, portanto, é pautada em critérios distintos da quantitativa. Dessa maneira, a autora engaja o pesquisador e seu objeto de pesquisa, por meio de uma relação consciente e participativa no processo de configuração dos dados. Elencando outras formas de validade do relato da pesquisa, como honestidade, aspectos relativos à apresentação dos dados e ao comportamento do pesquisador, além da extensão do processo de análise, a autora elucida que no modelo qualitativo, o autor exerce maior influência ao longo de todo processo de pesquisa.

Neste âmbito, o papel do pesquisador é novamente reforçado e a complexidade da noção de interpretativismo entra em questão. Schwandt (2006) afirma que a interpretação se configura numa postura de compreensão objetiva da realidade, na qual o pesquisador não pode intervir no significado das ações apresentadas pelos objetos de pesquisa.

Retomando as bases da pesquisa qualitativa, Triviños (1987) afirma que esta passou por três raízes teóricas diferentes nas ciências sociais. Em seu início, foi marcada pelo funcionalismo e estrutural-funcionalismo, por meio de estudos que buscavam explicar as realidades culturais em que se inseriam os objetos de pesquisa. Na década de 1970, as pesquisas de cunho fenomenológico passaram a privilegiar a consciência do sujeito e sua realidade social, porém, assim como o positivismo, desconsideravam suas raízes históricas. Um terceiro método, materialista-dialético com enfoque histórico-cultural, envolveu as causas e conseqüências dos fenômenos e como estes transformam a realidade. No entanto, o autor, mais uma vez reforçando o papel do pesquisador, afirma que:

estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Por conseguinte, aliado a esta impossibilidade de caracterizar a pesquisa qualitativa, o autor pontua como traços essenciais a “sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano” e “a rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Outro elemento levantado pelo autor diz respeito à possibilidade dialética que este modelo de pesquisa permite, sobretudo quanto à participação dos envolvidos. Comparando tal processo com uma investigação, com tema, coleta e análise de dados, Triviños reforça que tais etapas são

flexíveis e diferem das pesquisas tradicionais, sobretudo no que tange a determinação da população e da amostra.

Citando Bogdan, Triviños (1987) assinala cinco características básicas da pesquisa qualitativa: (1) o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (2) o caráter descritivo; (3) a preocupação com o processo de pesquisa; (4) a tendência de análise indutiva de dados; e (5) a preocupação com o significado dado aos fenômenos pelos sujeitos. Assim, o autor salienta que:

o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa expostos, é possível perceber a ênfase dada ao pesquisador pelos autores mencionados nessa subseção (TRIVIÑOS; 1987; REIS, 2006; SCHWANDT, 2006; ANDRÉ, 2013). Outro aspecto convergente entre eles está a dificuldade em se determinar o que é a pesquisa qualitativa, em vista de sua abrangência de recursos e instrumentos para coletar e analisar as amostras obtidas, conforme ressalta André (2013, p.19):

Para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo.

Por esse viés, delimitar os paradigmas de pesquisa entre qualitativo e quantitativo também não implica numa definição estanque das condições de pesquisa a serem adotadas. Como afirma André (2013, p. 21) os termos quantitativo e qualitativo são utilizados para ‘diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido’. No entanto, os dois termos não determinam ‘o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc’.

Nesse sentido, Reis (2006, p. 106) afirma que a adoção de métodos quantitativos pode permear um estudo de perspectiva qualitativa, uma vez que além de servir “às finalidades delimitadas pelo pesquisador”, em pesquisas de ciências exatas – ou ciências

“duras”, nas palavras da autora – dados quantitativos representam objetividade e certeza sobre determinado fenômeno, concluindo que “não é o tipo de instrumento que se usa que tanto importa, mas o que se faz com os dados que se obtém”.

Partindo dos pressupostos apresentados, sobretudo nos elementos referentes à pesquisa qualitativa, propor um estudo em LA pautado nesse paradigma não se trata de adotar um determinado método de pesquisa, mas pressupõe uma flexibilidade quanto ao delineamento do processo de pesquisa que confere ao pesquisador uma maior autonomia e responsabilidade perante a coleta e interpretação dos dados. Portanto, para investigar aspectos e impressões da organização pedagógica e prática docente em traços evidenciados pela linguagem, este trabalho parte do modelo qualitativo de pesquisa científica e toma como instrumento de coleta de amostras a entrevista e documentos, os quais serão descritos nas próximas subseções.

2.2 A ENTREVISTA NA PESQUISA ACADÊMICA

Ao optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa, conforme descrito na subseção 2.1, a entrevista surge como uma ferramenta de coleta de dados, a qual Severino (2016, p. 133), entre outras técnicas de pesquisa (e.g. documentação, história de vida e observação), define como:

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Vista disso, um ponto a ser reforçado no que diz respeito às entrevistas acadêmicas é o aspecto dialógico da situação de pesquisa. Rocha, Daher e Sant’ana (2004, p.3-5) discutem as entrevistas nas ciências humanas e defendem a entrevista, não mais como um gênero primário, mas diretamente relacionado a diversos outros gêneros inseridos numa comunidade discursivo-interativa na qual vem a fazer parte. Definindo entrevista sob uma perspectiva discursiva, os autores a referem como um “dispositivo de produção de textos” situados socio historicamente e “como prática languageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza” (Idem, p. 2).

Desse modo, a concepção de linguagem homogênea e transparente, por meio da qual o pesquisador simplesmente depreende a realidade revelada no discurso do informante, não condiz com os pressupostos da pesquisa qualitativa. A esse respeito, os autores postulam que:

Essa compreensão, bastante estendida, da entrevista como ferramenta ou como técnica que auxilia o informante a expressar uma informação a ser recolhida pelo entrevistador numa determinada interação pressupõe um papel atribuído à entrevista de facilitador da revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber. Essa revelação funcionaria como uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista (ROCHA *et al.* 2004, p. 4).

Nesse sentido, a entrevista, ainda que uma prática linguageira, atenderia aos critérios da pesquisa quantitativa. Portanto, a concepção de entrevista a ser adotada neste trabalho corrobora as considerações de Rocha, Daher e Sant'ana (2004), no que tange à entrevista enquanto um processo discursivo, o qual depende de três momentos: a preparação, a realização e o momento seguinte à entrevista, os quais envolvem a relação do pesquisador com o objetivo e o objeto de pesquisa.

Em vista da complexidade da entrevista, autores como Manzini (2004) e Severino (2016) especificam as modalidades a serem aplicadas na pesquisa acadêmica. O segundo autor divide esta técnica entre entrevistas não diretivas e estruturadas. No primeiro caso, as informações são coletadas no discurso livre do sujeito entrevistado e cabe ao entrevistador, abrir espaço para que o informante expresse suas representações. Já no segundo caso, o entrevistador conta com questões pré-estabelecidas e direcionadas ao objetivo da pesquisa, as quais permitem o levantamento e a categorização dos dados.

Ao enfatizar que “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca”, Manzini (2004, p.2) propõe um terceiro tipo de entrevista, conhecido como semiestruturada, semidiretiva ou semiaberta. Neste modelo, o autor aponta que:

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p. 2).

Enfatizando a necessidade de um roteiro para se atingir o objetivo da pesquisa, Manzini afirma que “além de coletar as informações básicas”, o roteiro serve “como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p.2). Corroborando essa visão, Triviños (1987) sustenta que este roteiro básico é proveniente de teorias e hipóteses inerentes à pesquisa e que, na interação entre pesquisador e informante, há o surgimento de novas hipóteses a partir das experiências colocadas do informante inseridas a partir do enfoque do pesquisador.

No âmbito da elaboração de um roteiro de perguntas, Triviños (1987) associa esses questionamentos a duas linhas teóricas, uma fenomenológica e outra histórico-estrutural ou dialética. Na linha fenomenológica, o enfoque recai na descrição de fenômenos sociais, por meio de perguntas de natureza descritiva em âmbito geral ou mais específico ou que abordem a descrição de tarefas, experiências e exemplos vivenciados pelos participantes, visando a descobrir os significados de seus comportamentos em seu meio cultural.

No caso de perguntas da linha dialética, as razões diretas e indiretas dos fenômenos sociais são explicadas por meio de questionamentos explicativos ou casuais. Nessa linha, exige-se do pesquisador capacidade reflexiva para capturar a essência dos fenômenos e aprofundar a análise da realidade em toda sua complexidade em nível social, econômico e histórico. Além desses tipos, o autor ainda apresenta como possibilidade dialéticas questionamentos de ordem consecutiva, avaliativa, hipotética e categorial para a análise e interpretação de dados qualitativos, a contribuírem com as perspectivas analíticas e as possíveis interpretações.

Nesse sentido, o papel do pesquisador é ressaltado pelo autor, ao esclarecer que:

[...] para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultadas não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Desse modo, além do conhecimento teórico para formulação do objetivo de pesquisa e elaboração de um roteiro prévio de pesquisa, cabe ao investigador delimitar o grupo a ser pesquisado. A este respeito, Duarte (2002, p. 140) considera que, nas entrevistas semiestruturadas:

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere

diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Ao se referir a esta técnica de pesquisa como longa e de dados densos e consistentes no decorrer do processo de análise, a autora postula que, embora padrões, classificações e categorias inerentes ao universo de pesquisa emergjam, há um “ponto de saturação” do trabalho, o qual não implica numa finalização completa das possibilidades interpretativas (DUARTE, 2002, p. 144).

No que tange a análise de dados, Triviños com base em Bardin⁴⁰ sugere a Análise de Conteúdo como um instrumento de inferência de informações e representações por meio da linguagem utilizada nas entrevistas. Composta pelas etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, a análise de conteúdos alia as técnicas de classificação, codificação e categorização de conceitos na inferência de informações obtidas nas entrevistas. Tal modelo de análise configura um método analítico profícuo, o qual será mais detalhado na subseção 2.2 juntamente com outras possibilidades metodológicas para análise de dados de entrevistas.

Nesse ponto, cabe reiterar a questão do pesquisador, cujo papel esteve fortemente presente nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa. Duarte (2002) cita Durhan (1986)⁴¹ e Velho (1986)⁴² e atenta-se para os riscos que tal ferramenta de coleta de dados pode apresentar, uma vez que o grau de familiaridade do pesquisador tanto com o objetivo quanto com os sujeitos da pesquisa, são fatores que podem levar a inferências de acordo com as próprias lentes do pesquisador ou mesmo, não garantir sua subjetividade quanto ao objeto de pesquisa. A esses aspectos, a autora sugere que:

Nos limites impostos a trabalhos dessa natureza, procurar seguir o modelo ora proposto, entre outros, levando procedimentos, análises, hipóteses etc. ao conhecimento e crítica de outros pesquisadores, em momentos distintos da investigação, pode contribuir para a garantia de confiabilidade e legitimidade de resultados/interpretações apresentados ao final da pesquisa. Anexar transcrições completas de parte das entrevistas ao corpo do relatório de pesquisa, para que o leitor possa ter acesso ao chamado “material bruto” e tirar suas conclusões,

⁴⁰ BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. 236 p.

⁴¹ DURHAN, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (org.). *A Aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.

⁴² VELHO, G. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

também pode funcionar como estratégia a ser empreendida nessa mesma direção (DUARTE, 2002, p. 149).

Assim, a complexidade, sobretudo desse modelo de entrevista na pesquisa acadêmica reflete um ponto de discussão fundamental, o qual corrobora com os critérios de credibilidade e autenticidade da pesquisa qualitativa levantados por Reis (2006) na subseção anterior. É importante salientar também, que as medidas de confiabilidade e legitimidade em consonância com aquelas apresentadas por Duarte (2002) quanto à coleta de dados realizada aos propósitos desta pesquisa são descritas na subseção sobre procedimentos éticos.

Como última consideração a se fazer ao optar pelo modelo semiestruturado de entrevista, atentamos a seguinte asserção de Triviños (1987, p. 152):

O primeiro tipo de entrevista, a não-diretiva, privilegia o sujeito; por isso, talvez, seu êxito no campo da Psicologia; o segundo, o padronizado, exalta o objeto, o que faz dele um dos instrumentos preferidos na coleta de dados do modelo positivista. Pensamos, entretanto, que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Concebendo, assim como Triviños, a entrevista semiestruturada como um instrumento de coleta de dados a colocar a ‘teoria em ação’, nas palavras do autor, adotamos esse modelo, por se tratar de uma relação pesquisador-pesquisado mais flexível, bem como uma técnica não diretiva de abordar a temática e a comunidade pesquisadas. Tal escolha se justifica por um dos objetivos específicos propostos se tratar da investigação crítica da prática docente no ESP nas instituições pesquisadas, com intuito de responder a segunda pergunta de pesquisa, cujo enfoque é em como esses docentes desenvolvem o ESP em sua prática. Assim, as possibilidades analíticas propiciadas por essa modalidade de entrevista oferecem amplas condições de se inferir conceitos e postular categorias de análise mediante os dados a serem coletados em uma das etapas neste trabalho: a entrevista com docentes de ESP.

Para a etapa de entrevista, cabe ainda apresentar o roteiro de pesquisa utilizado na realização da entrevista semiestruturada para nortear o trabalho do pesquisador. Neste momento, é importante ressaltar a diferença entre os termos ‘questionário’ e ‘roteiro’ para

referir às perguntas utilizadas na coleta de dados desenvolvida neste estudo. Severino (2016, p. 134) define o questionário como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

O autor pondera que as respostas são elaboradas de forma livre pelo informante, no entanto, por se tratar de questões previamente elaboradas pelo pesquisador em função da pesquisa desenvolvida, o questionário consiste numa ferramenta já concretizada e arquitetada a ser aplicada na interação dos participantes; e sua definição não abre espaço a desvios neste processo.

No caso de um questionário aberto ou semidiretivo elaborado para uma entrevista semiestruturada, diferentemente de opções predefinidas, Manzini (1990/1991) corrobora Severino (2016) ao afirmar que o pesquisador não condiciona as respostas com alternativas padronizadas. Nesse sentido, utilizando do termo ‘roteiro’, o autor propõe uma relação mais aberta entre pesquisador e pesquisado, ao prever questionamentos espontâneos no ato da entrevista semiestruturada, fator que caracteriza esta ferramenta como “um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p.2).

Dessa maneira, visando a enfatizar o critério de flexibilidade tanto da relação entre participantes, quanto da emergência de questões ao longo da interação entre eles característicos dessa modalidade de entrevista, preferimos por referir aos questionamentos utilizados nesse processo de coleta de dados como ‘roteiro’ e não como ‘questionário’.

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados sobre o roteiro de entrevista aplicado à entrevista semiestruturada, o Quadro 9, a seguir, apresenta o roteiro de perguntas realizado na investigação no contexto e sob enfoque da presente pesquisa, a qual envolve as práticas e impressões de docentes de ESP em IES paranaenses.

Quadro 9 – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada

PERFIL DOCENTE
Instituição: Tempo de trabalho nesta instituição: Enquadramento: () efetivo () colaborador Formação acadêmica: (curso, local, ano de conclusão) Tempo de atuação como professor de LI: Tempo de atuação como professor de ESP: Curso de atuação: () Secretariado Executivo () Turismo () Relações Internacionais Outras experiências com ESP: (outros contextos além do ensino superior)
QUESTÕES RELACIONADAS AO ESP
1. Como é organizada a disciplina de LI no curso de Turismo/Secretariado/Relações Internacionais da universidade em que atua?
2. Quais os recursos utilizados nas aulas de LI (materiais didáticos adotados, livros, equipamentos e/ou instrumentos)?
3. Como você desenvolve as habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita) em suas aulas?
4. Existe alguma estratégia relacionada ao nivelamento dos aprendizes? Se sim, de que modo é realizada?
5. Como você avalia o ensino de ESP no contexto em que atua e no que tange aos aspectos anteriormente analisados?

Fonte: a autora.

Composto por duas partes, o roteiro combina perguntas abertas e fechadas. Ao início da entrevista, o ‘Perfil Docente’ apresenta perguntas fechadas, as quais buscam delimitar o perfil dos entrevistados, no que tange a instituição e o curso de graduação a que o docente se vincula, bem como tempo de trabalho, enquadramento profissional, formação acadêmica e a experiência tanto com o ensino de LI e quanto de ESP. Neste primeiro momento da entrevista, a participação dos entrevistados é mais diretiva, já que as informações solicitadas são factuais e não exigem um aprofundamento em sua atuação como docente de ESP.

A partir dessas questões objetivas, a segunda parte do roteiro apresenta cinco questões relacionadas ao contexto de atuação do docente, bem como aos aspectos de sua prática com o ESP. Ainda, todas as perguntas são de caráter discursivo e objetivam identificar aspectos organizacionais e estruturais das aulas ministradas pelos docentes, além de sua autoavaliação e do contexto em que se inserem ao desenvolver esta abordagem de ensino-aprendizagem de LI. Retomando a linha fenomenológica de Triviños (1987), as expressões ‘como’, ‘quais’ e ‘de que modo’ presentes nos questionamentos, buscam a descrição e avaliação do fenômeno em foco, abrindo espaço para pensamentos, crenças e reflexões particulares dos entrevistados, num ambiente interacional de proximidade entre ambas as partes.

Diante dessas considerações, nos dois momentos conduzidos por meio do roteiro, a interação entre pesquisador e entrevistado tomam como base os princípios da entrevista semiestruturada, o que pressupõe a construção de um ambiente espontâneo e descontraído, o qual permite aos participantes dialogarem e elaborarem suas respostas livremente. É importante lembrar que a postura do investigador é essencial em todo o processo, para propiciar uma interação e geração de dados adequadas.

Aliada a estes fatores, a transcrição das falas aparece como uma terceira fase da entrevista, sucedendo a elaboração do roteiro e a coleta de dados, ou o ato da entrevista propriamente dita. Para Manzini (2008), essa etapa consiste numa pré-análise dos dados, sobretudo quando realizada pelo próprio pesquisador-entrevistador, e “implica em fazer recortes, implica em estabelecer regras e critérios para transcrição” (MANZINI, 2008, s.p).

Nesse sentido, a forma pela qual a escrita irá representar as falas, tanto do entrevistador quanto do entrevistado, podem seguir sinais categorizados representando uma série de fatores, como sobreposições, pausa, alongamentos, entonação, conforme as normas compiladas por Marcuschi (1987). Alternativamente, Manzini afirma que “é possível simplesmente utilizar as normas gramaticais e as pontuações como ponto final; exclamação; interrogação; mas é necessário descrever para o leitor o porquê do uso dessas normas (MANZINI, 2008, s.p). Assim, na apresentação de trechos de transcrições a fundamentação nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) permitem representar a fala dos participantes como a de um autor, seguindo critérios de extensão e configuração textual pertinentes.

Outro aspecto a se considerar é o uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar o processo de transcrição. Existem *softwares* que realizam transcrições automáticas, mas com limitações quanto ao idioma, critérios de pontuação e organização textual, além do acesso mediante aquisição de um produto. A ausência de um programa adequado à língua portuguesa e de acesso livre nessa etapa de pesquisa, corroborou para a que as transcrições das entrevistas fossem realizadas de forma manual pela pesquisadora, reproduzindo a textualização de suas falas, as quais foram apresentadas ao longo do trabalho conforme as normas de citação em trabalhos acadêmicos com base em Manzini (2008), havendo a utilização de elementos textuais comuns às demais partes componentes do trabalho.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste momento, são apresentados os procedimentos de análise adotados para lidar com os dados obtidos nas duas modalidades de coleta utilizados desse estudo, a saber: os princípios da Análise de Conteúdo e da Análise Documental. Em seguida, é retomada a Teoria da Avaliatividade, a qual, além de componente teórico, procedimentalmente permite aferir aspectos referentes às práticas e concepções sobre a abordagem por meio do significado interpessoal presente no discurso dos participantes. Numa última subseção, são apresentados também os procedimentos éticos adotados.

2.3.1 Análise de Conteúdo

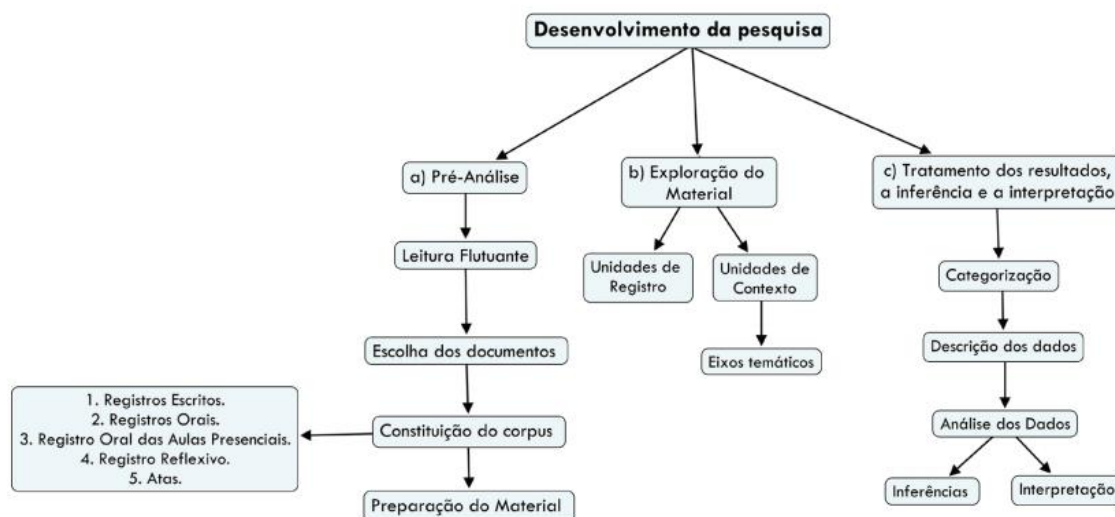
Este método analítico é definido por Bardin (1977, p. 42) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desse modo, esse conjunto de técnicas funciona por meio da análise de significados ou significantes, ou seja, pode envolver a análise temática ou lexical e procedimental do conteúdo das mensagens. Nesse sentido, o modelo compartilha com a Linguística seu objeto de estudo: a linguagem. Enquanto esta trata da língua de maneira teórica, a Análise de Conteúdo trabalha com a língua em prática, conforme exposto pela autora:

Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise da coocorrência) (BARDIN, 2016, p.48).

Em termos organizacionais, Bardin (2016) divide esse método em três polos referentes a ordem cronológica em que são aplicados: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Na figura 7 a seguir, Mendes e Miskulin (2017, p. 1051) ilustram essas fases e suas respectivas etapas, com base em Bardin (2016) e Franco (2008).

Figura 7 – Fases de desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Mendes e Miskulin (2017, p. 1051)

Na fase de pré-análise, há a sistematização e operacionalização das ideias iniciais visando à organização do processo, por meio de três enfoques principais: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para a posterior interpretação do material. A atividade de leitura flutuante consiste na familiarização inicial com os documentos para seleção. Nesse sentido, Urquiza e Marques (2016, p. 118) sintetizam Bardin e pontuam três regras para esta escolha:

regra da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, esta regra exige que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a última regra, que é a regra da pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise.

A partir dos aspectos de exaustividade, homogeneidade e pertinência dos documentos, há a composição de um *corpus* de pesquisa – que no caso da Figura 7, envolve um estudo sobre formação de professores de matemática desenvolvido pelos autores supracitados – seguido da preparação do material para exploração de seu conteúdo por meio de técnicas de classificação, codificação e categorização de conceitos na inferência de informações obtidas das mensagens, as quais, neste estudo, dizem respeito às entrevistas (TRIVIÑOS, 1987).

Desse modo, são realizadas marcações de elementos textuais, por meio de recortes de unidades, como frases, palavras isoladas ou em conjunto relevantes à análise, seguidas

da enumeração de sua aparição nos materiais, consecutivamente resultando na codificação e formação de categorias para o tratamento inicial dos resultados. É importante ressaltar que esta exploração do material é feita com base nos referenciais teóricos e nas hipóteses ou perguntas de pesquisa (BARDIN, 2016).

Mediante essas duas etapas iniciais, o tratamento dos resultados é submetido a operações estatísticas e provas de validação para a sintetização dos dados, seguindo por sua interpretação inferencial (BARDIN, 2016). Nesse sentido, Triviños (1987, p. 60) diz que a inferência “pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação”, ambas advindas da mensagem. Neste construto final da Análise de Conteúdo, os resultados são vistos sobre o prisma teórico ou pragmático ou orienta-se para uma nova análise.

Cabe ressaltar que, na obra de Bardin, cuja publicação original foi em 1977, há considerações sobre as possibilidades analíticas proporcionadas por recursos digitais, sobretudo, de programas de computador. Há mais de 40 anos da publicação deste estudo, é possível afirmar que tal ferramenta ainda enfatiza o que a autora já reconhecia como fundamental: a ligação entre formulação teórica e os mecanismos de análise. Por este viés, numa Análise de Conteúdo, além de seguir as etapas básicas de seu funcionamento, é necessária a categorização rigorosa dos dados, ou nas palavras de Bardin (2016, p. 164) “preceitos rigorosos de ‘rotulação’ das palavras (títulos conceituais), definição unívoca das categorias e definição precisa das fronteiras entre conceitos e a lógica interna do processo de investigação”.

Desse modo, na terceira seção, onde serão apresentadas as análises dos documentos norteadores do ESP nas universidades pesquisadas, bem como serão interpretadas as transcrições das entrevistas com docentes, a Análise de Conteúdo será aplicada conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Análise de Conteúdo dos dados coletados nas modalidades investigativas deste estudo

Etapas metodológicas	Dados coletados	Etapas da Análise de Conteúdo	Ações
Análise dos currículos de ESP	Documentos de base do ensino de ESP em contexto, disponibilizados nos <i>sites</i> das universidades e	Pré-análise	Seleção dos documentos encontrados nas instituições e verificação da pertinência aos objetivos de pesquisa.
		Exploração do material	Definição dos componentes e unidades comuns nos documentos, com a elaboração de eixos temáticos a serem observados em todos os materiais.

	fornecidos pelos participantes da pesquisa.	Tratamento dos resultados	Descrição dos documentos e levantamento de similaridades e diferenças de seus conteúdos (unidades de registro) e organização estrutural (unidade de contexto; análise, inferência e interpretação dos dados com base nos pressupostos da Análise Documental).
Análise das entrevistas	Transcrição das entrevistas realizadas com os docentes de ESP.	Pré-análise	Leitura flutuante das transcrições e verificação do atendimento aos temas referentes ao escopo da pesquisa.
		Exploração do material	Seleção de trechos específicos de conteúdo no discurso dos participantes, como palavras e expressões (unidades de registro) e exploração do contexto em que uma unidade ocorre (unidade de contexto).
		Tratamento dos resultados	Levantamento e categorização dos principais temas levantados no discurso docente; análise, inferência e interpretação dos dados com base nos pressupostos da Teoria da Avaliatividade.

Fonte: a autora.

A partir das ações realizadas nas três etapas da Análise de Conteúdo aplicadas às duas modalidades de coleta de dados que embasam esta pesquisa, a subseção a seguir traz os pressupostos da Análise Documental para análise dos currículos de ESP.

2.3.2 Análise documental

Constituindo uma das etapas analíticas desta pesquisa, a análise documental tem como objeto de investigação os dados obtidos a partir de documentos educacionais encontrados em *websites* de universidades paranaenses – a saber Resoluções, Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas, Decretos, Matrizes, Grades Curriculares e Planos de Ensino – as quais se enquadraram nos critérios de seleção preliminares deste trabalho, processo detalhado adiante na subseção 2.5. Por hora, nesta subseção, buscamos definir os conceitos de documento e análise documental, bem como detalhar os procedimentos analíticos a serem adotados a partir dessa concepção.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental é uma área pouco explorada na educação e em outras áreas de pesquisa, embora sua relevância enquanto uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse âmbito, é importante ressaltar a questão terminológica relacionada à área. Os autores que tratam desta modalidade de análise se referem a ela de forma variada: pesquisa

documental, método documental, técnica documental e análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) afirmam que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Visando a definir a questão terminológica exposta, os autores se referem ao procedimento de análise como ‘pesquisa documental’, a qual toma como base “métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 4). Neste estudo, corroboramos a visão dos autores, embora o termo por nós utilizado seja “análise documental”, uma vez que o abordamos enquanto método de análise de uma das etapas de coleta de dados aqui propostas: os documentos educacionais norteadores do ESP em contexto.

Nessa ordem, o conceito de documento é o ponto de partida dessa modalidade de pesquisa. Lüdke e André (1986) citam Philips (1974, p.187) e definem documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, destacando entre eles “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE e ANDRÉ, p. 38).

Corroborando a definição trazida pelas autoras, Appolinário (2009, p. 67 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009) complementa que os documentos são “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”, citando como exemplos “os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. Nesse sentido, os documentos consistem em importantes fontes de consulta, verificação e validação de hipóteses advindas do interesse dos pesquisadores (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Numa perspectiva historiográfica, Cellard (2012, p. 296) afirma que até o século XIX, a noção de documento estava condicionada ao fato histórico em si. Em estudos recentes, numa abordagem mais globalizante, “tudo que é vestígio histórico do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”, registrado de

forma escrita ou não. No que tangem aos documentos escritos, como os abordados neste estudo, o autor lhes atribui papel fundamental nas pesquisas em Ciências Sociais, uma vez que reconstituem fatos importantes das atividades humanas em um determinado momento histórico, além de consistirem num método de coleta de dados que reduz a influência exercida pelo próprio pesquisador no processo investigativo.

Categorizando os documentos escritos por sua natureza pública ou privada, Cellard (2012) estabelece cinco passos para se examinar as múltiplas fontes documentais: o contexto social global no qual o documento foi elaborado; seus autores e respectivos objetivos a partir do documento; a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza que sustenta a sua elaboração; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. No Quadro 11, são sintetizadas as características de cada uma destas etapas.

Quadro 11 – Análise preliminar de documentos com base em Cellard (2012)

Etapas	Descrição	Funções
Contexto	Contexto social global no qual o documento foi elaborado, bem como de seu autor e destinatários	Reconhecer as conjunturas política, social, econômica, cultural e histórica nas quais o texto foi elaborado.
Autor(es)	Identidade de quem escreve o texto.	Elucidar a identidade do autor e reconhecer seus motivos e interesses.
Autenticidade e confiabilidade	Dados de autoria e procedência do documento.	Assegurar da qualidade da informação recebida mediante o texto.
Natureza	Suporte utilizado no texto (teológico, médico, jurídico, etc.).	Identificar a estruturação e o sentido do texto de acordo com seu suporte.
Conceitos-chave e lógica interna	Significação de termos e plano textual.	Avaliar a importância e o sentido dos conceitos-chave presentes no texto, bem como seu plano ou esquema de funcionamento.

Fonte: a autora.

A partir dessa análise preliminar, Cellard (2012) afirma que o pesquisador pode estabelecer ligações entre o problema de pesquisa e asserções aferidas por meio da documentação adotada, formulando explicações e produzindo interpretações. Para tanto, o autor enfatiza que:

A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental. A maioria dos metodologistas concorda em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função

da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica (CELLARD, 2012, p.304).

Dessa forma, as abordagens indutiva e dedutiva fazem parte da análise, a qual deve retomar a temática do trabalho, por meio do “questionamento inicial” formulado pelo pesquisador. Neste âmbito, o papel do pesquisador é enfatizado pelo autor, tanto na precaução de ordem crítica na análise preliminar dos documentos, quanto na sua capacidade “em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais, etc” (CELLARD, 2012, p. 305).

No que diz respeito ao processo metodológico de análise documental, Lüdke e André (1986) colocam como prioridade a seleção dos documentos a serem utilizados, escolha que toma como base hipóteses, propósitos e ideias norteadoras. Dessa maneira, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 9) enfatizam a necessidade de uma estrutura teórica para analisar o conteúdo dos documentos, apontando que:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Para tanto, os autores sugerem que temas e dados emergidos dos documentos devem incluir “o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 10). Outro ponto mencionado pelos autores é a análise de conteúdo, metodologia já definida neste trabalho com base em Triviños (1987), como instrumento de inferência de informações e representações verificadas por meio da linguagem. Para os três autores, a análise de conteúdos é uma das formas de se interpretar os dados por meio de elementos presentes no texto, a qual:

Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) dividem as unidades de análise entre unidade de registro e unidade de contexto, referindo-se respectivamente à seleção de segmentos específicos de conteúdo, como palavras e expressões, e à exploração do contexto em que uma determinada unidade ocorre. Esses métodos de codificação podem influenciar nos resultados da análise e dependem de fatores como a natureza do problema de pesquisa e seu referencial teórico. Outros aspectos considerados pelas autoras são: a forma de se registrar os dados, seja em diagramas, esquemas ou anotações; e o volume dos dados, o qual pode variar e culmina na difícil tarefa de se construir categorias de análise. A este respeito, as autoras afirmam que “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43).

Partindo dos pressupostos da análise documental, Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) mencionam uma série de vantagens deste método de análise, afirmando que os documentos são fontes estáveis e ricas em informações, elaboradas de maneira natural, ou seja, diretamente em seu contexto de produção, além de seu fácil acesso econômico, uma vez que representam baixo custo e exigem do pesquisador sobretudo tempo e atenção. Outro aspecto que remete às noções de pesquisa histórica de Cellard (2012) é a persistência dos documentos ao longo do tempo, fator que permite com que eles sejam “consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Citando Holsti (1969), Lüdke e André (1986) apresentam três situações básicas para uso da análise documental: (a) quando o acesso aos dados é problemático devido a questões como tempo, deslocamento ou a morte do investigado; (b) para ratificar e validar informações coletadas em outras técnicas de coleta de dados, como a entrevista ou o questionário; e (c) para estudar um problema a partir da linguagem do sujeito entrevistado.

Tendo em vista o exposto, a análise dos materiais coletados para os propósitos desta pesquisa ocorre em duas instâncias: a entrevista semiestruturada e os documentos escritos que norteiam a organização de cursos de graduação no Ensino Superior. É visível a importância de tais fontes de informação, por ambas refletirem aspectos fundamentais à abordagem de ESP em contexto de ensino-aprendizagem, enfoque sobre o qual recai este estudo.

Em consonância com Lüdke e André (1986), no que tange ao uso de técnicas de pesquisa variadas no intuito de complementar, ratificar e criar hipóteses, a análise documental é realizada neste estudo para embasar o entendimento de programas de ESP ofertados no Paraná, bem como para auxiliar na delimitação dos campos de busca pelos docentes de ESP a participarem da pesquisa. Desse modo, vinculada à análise dos relatos provenientes das entrevistas, a análise de documental estabelece uma conexão entre informações depreendidas com base em ambas as técnicas de coleta de dados elucidadas nesta seção.

A subseção 2.3.3 retoma os pressupostos da Teoria da Avaliatividade no sentido de pormenorizar sua aplicação para a análise das entrevistas com docentes de ESP.

2.3.3 Teoria da Avaliatividade

Conforme apresentado na primeira seção deste trabalho tratando da Teoria da Avaliatividade, o subsistema de atitude é particularmente importante para a elucidação das sanções avaliativas dos entrevistados sobre o ESP, os alunos, os programas, as metodologias, além de outras situações e temas correlatos. Ao estabelecer um padrão de análise das escolhas de recursos linguísticos com base em atitudes reacionais demonstradas no evento comunicativo da entrevista semiestruturada, o emprego da referida teoria permite a incorporação de discursos, emoções e julgamentos dos participantes, mais especificamente nas 5 questões discursivas do roteiro de entrevista. Com base em mais um aporte analítico, reforçam-se elementos inerentes à interpretação de documentos e conteúdos, recebendo também enfoque os discursos dos participantes.

Para tanto, considera-se a seleção de trechos relevantes das entrevistas realizada anteriormente na etapa de aplicação da Análise de Conteúdo. A partir daí, são identificadas avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação, explícitas ou implícitas, bem como elementos de Graduação no sentido de verificar as emoções dos entrevistados diante dos temas abordados e das situações comunicativas. As orientações positivas e negativas são, posteriormente, somadas às análises documentais para a determinação das forças e fraquezas, potencialidades e problemas, assim como outros aspectos que compõem os programas de ESP analisados.

Mediante os subsistemas de avaliatividade apresentados, é possível depreender expressões dialógicas de valoração, opinião, juízo, afetividade por meio do emprego de itens lexicais. Estes recursos, por sua vez, são utilizados de acordo com as necessidades e objetivos das situações comunicativas, as quais permitem a manifestação desses significados a partir das escolhas linguísticas realizadas pelos falantes, os docentes de ESP no evento comunicativo da entrevista retratado neste estudo.

Os dados serão selecionados e dispostos em quadros com o enunciado destacado, tendo em vista duas questões fundamentais: (i) recursos empregados pelos entrevistados na expressão das emoções e avaliações; (ii) estratégias usadas pelos entrevistados para enfrentar a censura da livre expressão. Será dado destaque aos trechos das respostas que avaliam, positiva ou negativamente, os entes de destaque na elaboração, execução e análise dos programas de ESP nas IEs, por exemplo, professores, alunos, coordenação, material didático, infraestrutura, entre outros.

O Quadro 12 resume as categorias de análise adotadas e suas respectivas codificações.

Quadro 12 – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade

Categorias de Análise		Codificação	
AVALIATIVIDADE E	Afeto – Julgamento – Apreciação (EXPLÍCITOS / inscritos)	Negrito	positiva (+) / negativa (-)
	Afeto – Julgamento – Apreciação (IMPLÍCITOS / evocados)	<i>Itálicos</i>	positiva (+) / negativa (-)
	Graduação de força	<u>Sublinhado</u>	maior (↑) / menor (↓)

Fonte: os autores.

Portanto, os termos analisados nessas categorias estão negritados quando explícitos (ou inscritos, traduzido de *inscribed*) e em itálico quando implícitos (ou evocados, traduzido de *evoked*). Para a Avaliatividade positiva ou negativa, são indicados (+) ou (-), respectivamente. Para a Graduação de Força ou Foco, são indicados (↑) (↓) para aumento ou diminuição, respectivamente. Assim, ao final de cada seção de análise, serão apresentados comentários gerais acerca dos recursos de avaliatividade empregados pelos entrevistados nos trechos.

Desse modo, visando a sintetizar os procedimentos de análise apresentados ao longo da subseção 2.1.3, apresento as bases teórico-metodológicas adotadas para essa pesquisa juntamente das ações analíticas a serem desenvolvidas e descritas no capítulo 3, resumidas no Quadro 13.

Quadro 13 – Perguntas de pesquisa, bases e procedimentos de análise

Pergunta 1: <i>De que forma os programas e as disciplinas de LI nos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais nas universidades paranaenses contemplam o ESP?</i>		
Pergunta 2: <i>Como os docentes desses contextos de ensino percebem o desenvolvimento do ESP em sua prática?</i>		
Bases Teóricas e Metodológicas adotadas	Procedimentos de análise	
Lüdke e André (1986); Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009); Cellard (2012).	Análise Documental	- Análise preliminar: contexto, autor (es), autenticidade e confiabilidade, natureza, conceitos-chave e lógica interna; - Seleção de segmentos específicos de conteúdo.
Triviños (1987); Duarte (2002); Manzini (1990; 2004); Rocha, Daher e Sant'ana (2004); Severino (2016).	Entrevista semiestruturada (etapa preliminar e realização)	- Preparação; - Elaboração de roteiro; - Aprovação do comitê de ética; - Contatos e realização das entrevistas; - Transcrições dos dados; - Seleção de segmentos específicos de conteúdo.
Triviños (1987); Bardin (1977/2016); Martin (2000); Duarte (2002).	Análise da entrevista semiestruturada	- Elaboração do perfil do entrevistado; - Análise das respostas objetivas; - Análise das respostas discursivas; - Análise do significado interpessoal pela Teoria da Avaliatividade
Pergunta 3: <i>Quais as similaridades e diferenças da prática docente e da organização do currículo entre os programas analisados e os aspectos teórico-metodológicos referenciais do ensino e aprendizagem de ESP?</i>		
Bases Teóricas e Metodológicas adotadas	Procedimentos de análise	
Hutchinson e Waters, 1987; Strevens, 1988; Robinson, 1991; Bloor, 1997; Dudley-Evans e St. John, 1998; Ramos, 2005; Celani, 2009; Almeida Filho, 2008; Frauches, 2008; Vian Jr., 2014.	Análise Documental	- Pesquisa bibliográfica; - Análise de legislação nacional e internacional - Análise de programas de graduação - Análise de ementas - Análise de planos de ensino

Fonte: a autora.

Por fim, após apresentar os pressupostos analíticos adotados neste estudo, é cabível explicitar os procedimentos de natureza ética aplicados à pesquisa com IES e docentes na subseção 2.4.

2.4 OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Parâmetros éticos são relativamente recentes na pesquisa acadêmica e em todas as áreas da ciência (PAIVA, 2005). Celani (2005, p. 103) afirma que a preocupação com “parâmetros de conduta” se originou na área médica, culminando na criação de diretrizes internacionais de biomedicina na década de 1980. Em meados da década seguinte, surgiram os comitês de ética nas Universidades, “aos quais deve ser submetido todo projeto de pesquisa que envolva seres humanos, no todo ou em partes” (CELANI, 2005, p. 104).

A autora ressalta que independentemente do paradigma de pesquisa – quantitativo ou qualitativo, sendo o segundo adotado neste estudo – há uma preocupação com códigos de conduta, no intuito de evitar danos não somente aos participantes da pesquisa, mas à sociedade de modo geral. Embora não haja uma definição estanque do que seja uma prática não ética, a autora sugere a má conduta e a fraude como os principais procedimentos caracterizadores dessa problemática, associando-os a atitudes de pesquisa consideradas inadequadas, praticadas sobretudo pelo pesquisador.

Mais especificamente sobre a pesquisa qualitativa interpretativa, Celani (2005) alerta para o caráter aberto e imprevisível deste modelo, o qual pode acarretar maiores imprevistos e mais riscos aos envolvidos. A esse respeito, a pesquisadora sugere que

para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento (CELANI, 2005, p.110).

Nesse sentido, a atividade do pesquisador exerce uma forma assimétrica de poder e seu papel, além das decisões epistemológicas e procedimentais da pesquisa, é “evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p.110). Portanto, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico em LA apresenta algumas dificuldades, como a garantia de anonimato dos participantes, a confiabilidade dos relatos, a posse dos dados e a linguagem

utilizada para expor os resultados. Tais questões dizem respeito, mais uma vez, à escolha do pesquisador.

Visando a assegurar o tratamento ético na pesquisa, Paiva (2005) cita Duffy e Early (1996)⁴³ e sugere algumas considerações a serem feitas, das quais destacamos a privacidade e confiabilidade da pesquisa, no que tange ao anonimato e à não alteração da rotina do ambiente pesquisado; a segurança sobre as possíveis consequências da identificação dos participantes e da intrusão do pesquisador no ambiente pesquisado; e a integridade da pesquisa em garantir que esta beneficie a todos os interessados.

Outro aspecto importante a se destacar sobre a ética em pesquisa acadêmica é a presença, em contexto nacional, do sistema CEP-CONEP de avaliação ética de pesquisas envolvendo seres humanos, constituído pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Criado pela Resolução CNS 196/96, este sistema é vigente há mais de 20 anos, contando com mais de 830⁴⁴ comitês pelo país e vem acompanhando o aumento de pesquisas científicas desenvolvidas desde sua criação (AMORIM, 2019).

Nesse âmbito, tal aumento de produções científicas atrelado à popularização do tema da ética em pesquisa está intimamente ligado a mudanças de concepções sobre ética e humanidade, bem como no modo de se fazer pesquisa atuais, conforme apontam de la Fare, Machado e Carvalho (2014, p. 251):

As modernas tecnologias avançam redefinindo os limites da experiência humana, alterando, profundamente, o que entendemos como sendo ético e, até mesmo, o que entendemos como sendo humano (CRUZ; CORNELLI, 2010). Além disso, a sinergia entre conhecimento, tecnologia e mercado, característica do capitalismo atual (CASTELFRANCHI, 2008; VILLAS-BOAS, 2010), complexifica o cenário das disputas políticas e dos interesses que atravessam as relações entre ciência e ética (MASSUD, 2010).

Nessa ordem, refletir sobre a ética na pesquisa em LA e nas demais áreas da ciência representa muito além de definir meios para se garantir a confiabilidade do estudo, bem como condições seguras para que os participantes aceitem os termos da pesquisa. Isto

⁴³ DUFFY, P.; EARLY, M. Problematics of classroom research across sociopolitical contexts. In: SCHACHTER, J.; GASS, S. (Ed.). *Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

⁴⁴ Número de comitês em contexto nacional até janeiro de 2019, com base em dados do CONEP apresentados por Amorim (2019).

posto, a ética na pesquisa consiste num planejamento, o qual de acordo com Amorim (2019, p. 1035),

[...] não poderá estar dissociado de uma reflexão a respeito da probabilidade que o estudo terá de contribuir com a saúde, o bem-estar, a melhoria das condições de vida da população envolvida, ou, mesmo, com conhecimento dessa população, principalmente, quando financiada com recursos públicos. Essa forma de pensar irá provocar uma reflexão sobre os valores e finalidades envolvidos no processo de pesquisar e gerar conhecimentos, confirmando, assim, tratar-se de uma questão de cunho ético.

Corroborando essa concepção reflexiva do processo de pesquisa e sua indissociabilidade dos envolvidos, Egido e Reis (2015) distinguem os conceitos de ética burocrática e emancipatória. No primeiro caso, considera-se a agenda do pesquisador e os aspectos formais da realização da pesquisa em si, havendo compromisso com as normatividades inerentes ao ato de pesquisar. Já no caso da ética emancipatória, há uma maior preocupação com o participante no que tange à sua participação ativa na composição do estudo. Assim, os autores afirmam que

Pesquisas caracterizadas pela adoção da ética emancipatória consideram as implicações que seu desenvolvimento e resultados possam trazer para os participantes envolvidos e para a sociedade como um todo, ou seja, suas reais contribuições (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2011). Os resultados devem possuir relevância para a sociedade e não ficarem reclusos no espaço acadêmico ou beneficiarem unicamente suas agências de fomento. O conhecimento produzido graças ao auxílio dos participantes deve retornar a eles de alguma forma (EGIDO e REIS, 2015, p. 78).

Dessa maneira, além dos trâmites burocráticos, tem-se como perspectiva da ética emancipatória nessa pesquisa a valorização da importância dos participantes por meio do modelo de coleta de dados adotado, o qual permite ressaltar a importância de suas vozes na construção e realização das análises propostas. Como devolutiva, ao realizar essa intervenção em uma comunidade específica, delimitada pelo campo de atuação de seus sujeitos – os docentes de ESP de universidades públicas paranaenses – a pesquisa pretende oferecer caminhos e propostas para sua atuação, além do fortalecimento dos programas analisados.

Seguindo os procedimentos burocráticos, anteriormente a toda coleta de dados, o CEP-CONEP foi acionado *online* via Plataforma Brasil⁴⁵, onde um cadastramento vinculado à instituição de ensino proponente da pesquisa foi realizado e as documentações necessárias para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos foram anexadas digitalmente e analisadas pelos membros responsáveis. Resultando em um parecer de aprovação para executar as etapas de pesquisa planejadas, todo o trâmite ético e burocrático envolvendo os dados a serem coletados foram analisados e elaborados com vistas às exigências da Plataforma.

Após a aprovação pelo CEP-CONEP, sob o parecer número 4.605.814, o primeiro passo foi a obtenção de anuência para o desenvolvimento da pesquisa em cada IES enquadrada nos critérios de seleção da presente pesquisa, mais detalhados na seção 2.3. Houve um primeiro contato por e-mail com os coordenadores dos cursos selecionados, solicitando assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE) (Anexo I) explicitando os objetivos da pesquisa e pedindo a permissão para o contato com os docentes de LI atuantes no contexto. A partir de então, os docentes foram contatados, também por e-mail, sendo expostos aos objetivos e método da pesquisa e foi sugerida a assinatura de um TCLE (Anexo II), o qual foi elaborado com base nos aspectos levantados por Celani (2005), no que tangem a garantia de anonimato dos participantes e os possíveis riscos de participação na pesquisa.

A este respeito, destacamos tais trechos do TCLE entregue aos docentes:

Para analisar os dados da pesquisa, serão utilizadas as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão referidos por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho, sendo mantido sigilo de sua identidade, bem como das informações prestadas.

Como possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, estão o constrangimento na realização das entrevistas, bem como possíveis dúvidas na interpretação e compreensão das questões abordadas (Anexo II deste trabalho).

⁴⁵ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela *Internet* é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Texto retirado do *site* Plataforma Brasil, na aba 'Plataforma Brasil', disponível em <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>> acessado em 25 fev. 2021.

Nesse sentido, previmos, com o aporte teórico da entrevista (TRIVIÑOS, 1987; DUARTE, 2002; MANZINI, 2004; ROCHA, DAHER e SANT'ANA, 2004; SEVERINO, 2016), sobretudo a semiestruturada, minimizar os riscos de desconforto e possíveis dificuldades por parte dos participantes, por meio da condução de um modelo de investigação, o qual permite sanar dúvidas e auxiliar os participantes ao longo de todo o processo, bem como de estabelecer uma relação mais espontânea, com questões abertas que sugerem maior liberdade ao pesquisado para relatar sua vivência na área.

Além dos TCLEs, medidas de arquivamento dos dados, sobretudo aqueles produzidos a partir das entrevistas – documentos, gravações de áudio, vias assinadas dos termos de consentimento – bem como a informação sobre o andamento da pesquisa são exigidos pelo CEP-CONEP e de responsabilidade da pesquisadora. Para tanto, os dados são mantidos em arquivo digital durante e após o término da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora, além da disponibilização de informação aos participantes ao longo do estudo, até o momento de sua conclusão e divulgação em meio acadêmico.

Nesse âmbito, com relação à reprodução integral das transcrições nos apêndices deste trabalho, foi considerado mais um aspecto ponderado por Manzini com base em Duarte (2004), no que tange a possíveis identificações de participantes e contextos de pesquisa por meio de elementos das falas. Como observado nas transcrições realizadas aos propósitos desta pesquisa, por vezes, há a menção de indivíduos – discentes e docentes – pertencentes às instituições pesquisadas, além do uso frequente de nomes próprios e dados descritivos referentes às pessoas, aos locais e aos programas de ESP. Tais usos linguísticos configuram dados sigilosos e, portanto, comprometem o processo ético de anonimato de participantes por meio do método de coleta de dados.

Dessa maneira, optou-se pela não inclusão das transcrições completas das entrevistas ao final do trabalho, sendo possível, por meio dos vários trechos citados e analisados adiante, a observação do modo como essas foram textualizadas em consonância com as normas da ABNT, com base em Manzini (2008), além de um maior comprometimento ao enfoque analítico dos conteúdos expressos pelos entrevistados.

Mediante o breve exposto sobre ética em pesquisa e dos detalhamentos quanto aos procedimentos abordados neste estudo, buscamos incorporar aos procedimentos éticos construtos teóricos de outras dimensões da pesquisa para o desenvolvimento de uma prática adequada aos padrões exigidos pelo CEP-CONEP e, sobretudo, respeitando

participantes, entrevistados e instituições. Ainda, enfatizamos o objetivo de contribuir com melhorias à área de pesquisa em foco, propondo ao ensino e aprendizagem de ESP no Ensino Superior, tanto no estado Paraná quanto nos demais estados do país, caminhos para fortalecer a abordagem e, assim, gerar impactos positivos à comunidade associada a essa prática.

2.5 ESTRUTURAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Esta subseção descreve: (a) o processo de definição do contexto de pesquisa, ou seja, como se deu a delimitação das universidades paranaenses escolhidas como enfoque desse trabalho; e (b) a seleção e compilação dos dados analisados. Para tanto, são apresentadas as buscas e afunilamentos realizados com base nas informações disponibilizadas em *websites* nacionais de acesso ao público, que permitiram a consulta das instituições de ensino referidas, bem como a verificação da oferta de disciplinas de ESP. A partir dessa pesquisa prévia, as instituições e seus respectivos docentes participantes são descritos.

2.5.1 Universidades Paranaenses

O levantamento das IES foi feito a partir do *website* Educabras⁴⁶, o qual disponibiliza informações sobre faculdades, universidades e escolas de ensino superior por estados brasileiros. O número total de instituições paranaenses cadastradas no referido *site* é de 38, sendo 13 faculdades, 10 centros de ensino superior e 15 universidades, conforme apresentado no Quadro 14 a seguir.

⁴⁶ O *website* visitado, *Educabras – Educação sem fronteiras*, corresponde a uma empresa internacional privada, importada para o Brasil, a qual oferece um portal de conteúdos educacionais por meio de planos de assinaturas para alunos, professores e colégios, voltado ao preparo pré-vestibular e ao Enem. Os dados do quadro se referem ao menu Faculdades: Paraná, disponível em: <<https://www.educabras.com/faculdades/estado/pr>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

Quadro 14 – Lista geral das IES no Paraná

1. CESUFOZ - Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu
2. EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná
3. FACCAR - Faculdade Paranaense
4. FACCREI - Faculdade Cristo Rei
5. FACET - Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná
6. FAFIJAN - Faculdade de Jandaia do Sul
7. FAFIMAN - Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
8. FEMPAR - Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná
9. FESP - Faculdade de Educação Superior do Paraná
10. FIES - Faculdades Integradas Espírita
11. IFPR - Instituto Federal do Paraná
12. INTEGRADO - Centro Universitário Integrado
13. PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
14. Santa Cruz - Faculdades Santa Cruz de Curitiba
15. SPEI - Faculdades SPEI
16. UEL - Universidade Estadual de Londrina
17. UEM - Universidade Estadual de Maringá
18. UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
19. UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
20. UFPR - Universidade Federal do Paraná
21. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
22. UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade
23. UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
24. UNICESUMAR - UniCesumar
25. UNICURITIBA - Centro Universitário Curitiba
26. UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia
27. UNIFOZ - Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu
28. UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
29. UNIMEO - Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense
30. Uninter - Uninter Centro Universitário Internacional
31. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
32. UNIPAR - Universidade Paranaense
33. UNIUV - Centro Universitário de União da Vitória
34. UNIVALE - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí
35. UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
36. UP - Universidade Positivo
37. UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
38. UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: *site* Educabras, faculdades, estado do Paraná.

Como critério inicial de seleção, foram escolhidas somente universidades e, entre as listadas na página *online*, 7 são estaduais, 4 federais e ainda, 4 particulares. Visando a delimitar o *corpus* da pesquisa a instituições com semelhanças organizacionais mais próximas, foram selecionadas as universidades públicas federais e estaduais, direcionando para uma busca inicial dos cursos ofertados entre as 11 universidades apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Lista de universidades estaduais e federais no estado do Paraná

1.	IFPR - Instituto Federal do Paraná
2.	UEL - Universidade Estadual de Londrina
3.	UEM - Universidade Estadual de Maringá
4.	UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
5.	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
6.	UFPR - Universidade Federal do Paraná
7.	UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
8.	UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
9.	UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
10.	UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
11.	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: A autora.

Ao buscar cada uma das universidades, foram observados os cursos de graduação por elas ofertados na seção de universidades do *site* Vestibular Brasil Escola⁴⁷, no intuito de uniformizar a posterior procura pela oferta de ESP nas áreas apresentadas. Para tanto, as informações foram organizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Cursos ofertados pelas universidades estaduais e federais do Paraná

Universidade	Campi	Cursos ofertados por campi
IFPR (14)	Curitiba	Bacharelado Ciências Contábeis e Tecnólogo Gestão Pública
	Foz do Iguaçu	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Física
	Londrina	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Palmas	Administração, Ciências da Natureza, Direito, Engenharia Agrônômica, Educação Física, Letras Português/Inglês, Artes, Pedagogia e Sistemas de Informação
	Paranaguá	Licenciatura em Física, Tecnologia em Manutenção Industrial e Licenciatura em Ciências Sociais
	Paranavaí	Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Química
	Telêmaco Borba	Licenciatura em Física.
		Os seguintes campi não oferecem cursos superiores: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Umuarama.
UEL (1)	Londrina	Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Cênicas, Artes Visuais, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciência

⁴⁷ O *site* Vestibular Brasil Escola é um ambiente virtual com conteúdos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e preparatórios para exames de vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os dados referidos na tabela se encontram no menu Universidades: Paraná, disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/universidades/universidades-parana.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2020. Ressalta-se que o *site* não menciona a Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual possui 6 campi, sendo um deles no Paraná, na cidade de Laranjeiras do Sul. No entanto, tal verificação ocorreu posteriormente à realização das análises e, portanto, o referido campus não foi incluído nesta pesquisa.

			da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Design de Moda, Design Gráfico, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Esporte, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Relações Públicas, Química, Secretariado Executivo, Serviço Social, Zootecnia.
UEM (6)		Arenito	Engenharia Agrícola
		Maringá	Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Visuais, Biomedicina, Bioquímica, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação e Multimeios, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção (Agroindústria, Confeção Industrial, Construção Civil, Software), Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras, Matemática, Medicina, Música, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Secretariado Executivo Trilíngue, Tecnologia em Biotecnologia, Zootecnia.
		Cianorte	Ciências Contábeis, Design, Moda e Pedagogia.
		Goioerê	Licenciatura Plena em Ciências, Licenciatura Plena em Física, Engenharia Têxtil e Engenharia de Produção.
		Umuarama	Agronomia, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Construção Civil, Tecnologia em Meio Ambiente.
		Ivaiporã	Educação Física, História e Serviço Social.
UENP (3)		Bandeirantes	Agronomia, Biologia (licenciatura e bacharelado), Ciência da Computação, Enfermagem, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação.
		Cornélio Procopio	Letras/Inglês, Matemática, Biologia, Pedagogia, Geografia, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis.
		Jacarezinho	Direito, Fisioterapia, Educação Física (bacharelado e licenciatura), Biologia, Filosofia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Literatura, Matemática, Pedagogia.
UEPG (5)		Castro	Zootecnia
		Ponta Grossa Uvaranas	Física, Geografia, Matemática, Química, Química Tecnológica, Agronomia, História, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais, Informática, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia

UFPR (10)	Ponta Grossa Central	Administração, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Jornalismo, Serviço Social, Música, Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Francês), Pedagogia e Turismo
	São Mateus do Sul	Ciências Contábeis
	Telêmaco Borba	Administração
	Curitiba Jardim das Américas	Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Ciência da Computação, Estatística, Expressão Gráfica, Física, Informática Biomédica, Matemática, Matemática Industrial, Química, Engenharia da Produção, Engenharia Cartográfica, Geologia, Geografia, Ciências do Mar; Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Comunicação Institucional, Construção de Instrumentos Musicais - Luteria, Gestão Pública, Gestão de Qualidade, Negócios Imobiliários, Produção Cênica, Secretariado Executivo.
	Curitiba Jardim Botânico	Administração, Ciências Contábeis, Economia, Gestão da Informação.
	Curitiba Praça Santos Andrade	Direito.
	Curitiba Alto da Glória	Medicina, Odontologia, Nutrição, Enfermagem, Farmácia, Terapia Ocupacional.
	Curitiba Centro	Antropologia, Ciências Sociais, Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas), Design, Artes, Filosofia, História, Letras, Música, Psicologia, Turismo, Pedagogia, Licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Química.
	Curitiba Juvevê	Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira, Medicina Veterinária, Zootecnia.
	Jandaia do Sul	Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Computação (licenciatura), Ciências Exatas (licenciatura).
Palotina	Agronomia, Ciências Biológicas, Computação (licenciatura), Ciências Exatas (licenciatura), Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Energias Renováveis, Medicina Veterinária, Biotecnologia.	
Pontal do Paraná	Ciências Exatas (licenciatura), Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Aquicultura, Oceanografia.	
Matinhos	Artes, Ciências, Educação Física, Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Pública, Informática e Cidadania, Linguagem e Comunicação, Saúde Coletiva, Serviço Social, Agroecologia, Gestão Imobiliária, Gestão de Turismo.	

UNESPAR (7)		Apucarana	Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração, Secretariado Executivo Trilíngue, Turismo, Serviço Social, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior e Matemática.
		Campo Mourão	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, Matemática, Pedagogia, Engenharia de Produção Agroindustrial, Turismo e Meio Ambiente, Letras e História.
		Curitiba I	Música, Superior em Canto, Superior de Instrumento, Licenciatura em Música, Superior de Composição e Regência, Artes Visuais, Superior de Pintura, Superior de Gravura, Superior de Escultura e Licenciatura em Artes Visuais.
		Curitiba II	Bacharelado em Artes Cênicas, Bacharelado em Cinema e Vídeo, Bacharelado em Música Popular, Bacharelado em Musicoterapia, Bacharelado e Licenciatura em Dança, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro.
		Paranavaí	Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Serviço Social.
		Paranaguá	Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, História, Letras Português, Letras Inglês, Matemática e Pedagogia.
		União da Vitória	Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.
UNICENTRO (7)		Santa Cruz	Administração, Análise de Sistemas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Matemática, Arte, Educação, Filosofia, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, História, Letras - Português e suas Literaturas, Letras - Inglês e suas Literaturas, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social.
		CEDETEG	Agronomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Farmácia, Física, Fisioterapia, Geografia, Medicina Veterinária, Nutrição.
		Irati	Administração, Ciências Contábeis, Ciências - Licenciatura Plena, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras (Português, Inglês ou Espanhol), Matemática, Pedagogia, Psicologia, Turismo.
		Chopinzinho	Ciências Contábeis, Pedagogia - Docência e Gestão Educacional.
		Laranjeiras do Sul	Administração, Ciências Contábeis, Letras, Pedagogia.
		Pitanga	Administração, Ciências Contábeis, História, Pedagogia.

		Prudentópolis	Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Letras, Pedagogia.
<i>UNILA (4)</i>		ILAESP	Administração Pública e Políticas Públicas; Ciência Política e Sociologia; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Filosofia; Relações Internacionais e Integração; e Serviço Social.
		ILATIT	Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Geografia (licenciatura) e Geografia (bacharelado).
		ILAACH	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Cinema e Audiovisual; História – Licenciatura; História - América Latina; Letras, Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; e Música.
		ILACVN	Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Engenharia Física; Matemática; Medicina; Química – Licenciatura; e Saúde Coletiva.
<i>UNIOESTE (5)</i>		Cascavel	Administração, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Letras Português/Italiano, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia.
		Foz do Iguaçu	Administração, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Hotelaria, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Turismo.
		Francisco Beltrão	Administração, Ciências Econômicas, Direito, Economia Doméstica, Geografia, Pedagogia.
		Marechal Cândido Rondon	Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Alemão, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Zootecnia.
		Toledo	Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Engenharia Química, Filosofia, Química, Secretariado Executivo, Serviço Social.
<i>UTFPR (13)</i>		Apucarana	Engenharia Química, Engenharia Têxtil, Tecnologia em Design de Modas, Tecnologia em Processos Químicos.
		Campo Mourão	Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Tecnologia em Alimentos, Química.
		Cornélio Procópio	Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial,

		Tecnologia em Manutenção Industrial.
	Curitiba	Administração, Arquitetura e Urbanismo, Design, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Física, Letras, Matemática, Química, Sistemas de Informação, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Comunicação Institucional, Tecnologia em Design Gráfico, Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Tecnologias em Processos Ambientais, Tecnologia em Radiologia, Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.
	Dois Vizinhos	Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação do Campo, Engenharia Florestal, Tecnologia em Horticultura, Zootecnia.
	Francisco Beltrão	Licenciatura em Informática, Engenharia Ambiental, Tecnologia em Alimentos.
	Guarapuava	Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Manutenção Industrial, Sistemas para <i>Internet</i> .
	Londrina	Licenciatura em Química, Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Alimentos.
	Medianeira	Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Química, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Manutenção Industrial.
	Pato Branco	Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Letras Português/Inglês, Licenciatura em Matemática, Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Manutenção Industrial.
	Ponta Grossa	Ciência da Computação, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Produção em Controle e Automação, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Fabricação Mecânica.
	Santa Helena	Ciência da Computação, Licenciatura em Ciências Biológicas
	Toledo	Licenciatura em Matemática, Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Sistemas para <i>Internet</i> .

Fonte: *site* Vestibular Brasil Escola, vestibular, universidades do Paraná.

Buscando encontrar mais informações sobre outras abordagens de ensino-aprendizagem de ESP, foi realizada uma pesquisa pela oferta de LE em programas e centros de línguas ofertados à comunidade acadêmica e externa em cada uma das 11 universidades. Visando a sintetizar a visita aos *websites*, o Quadro 16 apresenta os centros e programas encontrados, bem como o público alvo de cada um deles.

Quadro 16 – Oferta de centros de LE em universidades do Paraná

Universidade	Programas	Descrição
IFPR	CELIF - Centro de línguas do IFPR	comunidade interna (docentes e discentes)
UEL	Lablínguas: Laboratório de Línguas	comunidade interna e externa
UEM	ILG - Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá	comunidade interna e externa
UENP	CII – Centro Internacional de Idiomas	comunidade interna e externa
UEPG	CLEC - Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade	comunidade interna e externa
UFPR	CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade	comunidade interna (discentes do Curso de Letras)
UNESPAR	PFI – Paraná Fala Idiomas PROLEN – Programa de Línguas Estrangeiras da UNESPAR	comunidade interna e externa
UNICENTRO	CEL – Centro de Línguas da Unicentro	comunidade interna e externa
UNILA	CELIRII - Centro de Línguas de Relações Internacionais e Integração	comunidade interna e externa
UNIOESTE	PEL - Programa de Ensino de Línguas	comunidade interna e externa
UTFPR	CALEM - Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas	comunidade interna e externa

Fonte: a autora.

Em todas as páginas visitadas⁴⁸, encontram-se programas e cursos de LE oferecidos à comunidade acadêmica, bem como à comunidade externa, com exceção de IFPR e UFPR, que oferecem cursos aos discentes e docentes das próprias instituições. Ainda, foram observadas menções à oferta de línguas para fins específicos em duas universidades. Ao apresentar os objetivos do centro de línguas da universidade, a UNICENTRO elenca a

⁴⁸ Os programas pesquisados, denominados centros, laboratórios e institutos de idioma, foram acessados em 04 de junho de 2020 e encontram-se listados a seguir: CALEM (UTFPR) <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/linguas-estrangeiras/sobre>>; CEL (UNICENTRO) <<https://www2.unicentro.br/cel/apresentacao/>>; CELIRII (UNILA) <<https://portal.UNILA.edu.br/informes/cursos-de-linguas-do-celirij>>; CELIF (IFPR) <<https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/internacional/centro-de-linguas-do-ifpr-celif/>>; CELIN (UFPR) <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>; CII (UENP) <<http://cri.uenp.edu.br/index.php/cii>>; CLEC (UEPG) <<https://clec.sites.uepg.br/>>; ILG (UEM) <<http://www.ilg.uem.br/sobre-o-instituto-de-linguas>>; Lablínguas (UEL) <<http://www.uel.br/cch/lablinguas/>>; PEL (UNIOESTE) <<https://www.unioeste.br/portal/pel-programa-de-ensino-de-linguas>>; PROLEN (UNESPAR) <<https://pfi.unespar.edu.br/>>.

oferta de cursos regulares de línguas para o atendimento de necessidades específicas e entre os programas ofertados pela UNESPAR, além da abordagem de Inglês Geral, há cursos preparatórios para exames internacionais de LI, cursos de ESP e de Inglês Acadêmico.

Um outro detalhe importante é o Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), criado em 2014, com a oferta inicial de cursos preparatórios para exames de proficiência internacionais e expandido em 2017, em apoio ao processo de internacionalização das IES do estado, no intuito de promover a mobilidade internacional e parcerias em ações de capacitação e qualificação profissionais. Embora seja ofertado em todas as IES do estado, somente no *site* da UNESPAR foi encontrada menção ao programa, de acordo com o método de coleta de dados realizado.

De modo geral, são mencionadas variadas disciplinas de LE ofertadas pelos campi, mas não necessariamente a abordagem de fins específicos. Ainda, não há a disponibilização de matrizes, ementas ou planos de ensino das disciplinas que se relacionam à metodologia em foco, o que dificultou a análise mais precisa dos programas.

2.5.2 Oferta de ESP nas Universidades Paranaenses

Seguindo o rumo da pesquisa, a partir das pesquisas preliminares envolvendo as 11 IES no estado do Paraná, com a listagem dos cursos de graduação por elas ofertados, percebeu-se uma vastidão de opções de análise a partir da grade curricular obrigatória ou de programas de LE ofertados, os quais apresentam outras modalidades de ingresso. Tomando como base a oferta dos cursos nas 11 universidades, de um total de 75 campi analisados, dois questionamentos iniciais sobre a oferta de ESP foram levantados:

1. Quais cursos de graduação contemplam o ensino de LI na grade curricular?

Entre os 75 campi encontrados, 3 cursos apresentam o ensino de LI sob a perspectiva de fins específicos como componente curricular obrigatório: Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais. Esses se encontram divididos em campi de 8 universidades distintas, algumas oferecendo mais de um curso de graduação com ESP, conforme o Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Cursos de graduação ⁴⁹que ofertam LI em sua grade curricular

Curso	Universidades	Campi
Turismo	UEPG	Ponta Grossa Central
	UFPR	Curitiba Centro e Matinhos
	UNESPAR	Apucarana e Campo Mourão
	UNICENTRO	Irati
	UNIOESTE	Foz do Iguaçu
Secretariado Executivo	UEL	Londrina
	UEM	Maringá
	UFPR	Curitiba - Jardim das Américas
	UNESPAR	Apucarana
	UNICENTRO	Santa Cruz
	UNIOESTE	Toledo
Relações Internacionais	UNILA	ILAESP

Fonte: a autora.

Ainda, envolvendo a oferta de LI na grade curricular obrigatória, o curso de Letras com habilitação em LI é ofertado em 15 campi de 9 universidades paranaenses, organizados no Quadro 18. É importante mencionar que, embora na Tabela 1 o curso de Letras apareça sem especificação de LE nos campi da UEL e UEM, o curso de Letras/Inglês é ofertado nas duas universidades, além de Letras/Espanhol e Letras/Francês, conforme consulta dos cursos de graduação diretamente nos *sites* de ambas as instituições.

⁴⁹ Para compor o Quadro 17, os *websites* dos cursos de graduação encontrados foram acessados em 02 de junho de 2020 e se encontram listados a seguir por curso e instituição. Relações Internacionais: UNILA, disponível em <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/relacoes-internacionais>>; Secretariado Executivo: UEL, disponível em: <http://www.uel.br/cesa/secretariado/index.php?option=com_content&view=frontpage&lang=pt&limitstart=45>, UEM, disponível em: <<http://www.set.uem.br/>>, UFPR, disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/sobre-o-curso/>>, UNESPAR Apucarana, disponível em: <<http://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/secretariado-executivo-trilingue>>, UNICENTRO, disponível em: <<https://www3.unicentro.br/cursos/secretariado-executivo/>>, UNIOESTE, disponível em: <<https://www.secretariadounioeste.com/>>; Turismo: UEPG, disponível em: <<https://www2.uepg.br/turismo/#page-content>>, UFPR Matinhos, disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/graduacao/gestao-de-turismo/>>, UNESPAR Apucarana, disponível em: <<http://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/turismo>>, UNESPAR Campo Mourão, disponível em: <<http://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/turismo-e-meio-ambiente>>, UNICENTRO, disponível em: <<https://www3.unicentro.br/cursos/turismo/>>, UNIOESTE, disponível em: <<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/prograd-outros/cursos-campus-todos/fozcampus?campi=0&curso=FOZ0022>>.

Quadro 18 – Cursos de Letras ofertados em IES públicas paraenses

Universidade	Campi
IFPR	Palmas
UEL	Londrina
UEM	Maringá
UENP	Cornélio Procópio e Jacarezinho
UEPG	Ponta Grossa
UNESPAR	Apucarana, Paranaguá e União da Vitória
UNICENTRO	Santa Cruz e Irati
UNIOESTE	Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon
UTFPR	Pato Branco

Fonte: a autora.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo tratando da oferta de LI na grade curricular obrigatória, o curso de Letras envolve a formação de docentes com habilitação no idioma e não necessariamente com base no ESP.

2. *Quais outros cursos podem contemplar o ensino de LI na grade curricular?*

Conforme pode-se observar na Tabela 1, há uma vastidão de cursos ofertados nas 11 universidades públicas paranaenses selecionadas. Visando a determinar o caminho da pesquisa a ser traçado, algumas asserções sobre os cursos de graduação apresentados foram levantadas com base na hipótese de que as áreas de engenharia, tecnologia, informática, *internet* e informação contemplem o ESP na grade curricular devido a demandas referentes à atuação profissional.

Dessa maneira, os pontos levantados foram os seguintes:

a) há 94 menções a cursos de Engenharia, divididas entre Agrícola, Agronômica, Ambiental, de Aquicultura, Cartográfica, Civil, da Computação, de Alimentos, da/de Produção, de Energia, de Materiais, Elétrica, Florestal, Mecânica, Química, Têxtil, entre outras variações entre os campi de 10 das universidades paranaenses em questão, com exceção da UENP;

b) há 43 menções a cursos de Tecnologias, divididas entre Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Biotecnologia, de Alimentos, Construção Civil, Meio Ambiente, Processos Químicos, Sistemas para *Internet*, Manutenção Industrial, entre outras variações nos campi de 8 universidades, exceto UEL, UEPG e UENP;

c) há 6 cursos de graduação em Informática: UEM, Maringá; UEPG, Ponta Grossa Uvaranas; UFPR, Curitiba - Jardim das Américas e Matinhos; UTFPR, Francisco Beltrão.

d) há 3 cursos de graduação em Sistemas de Informação: IFPR, Palmas; UENP, Bandeirantes; UTFPR, Curitiba.

e) há 1 curso de graduação em Gestão da Informação: UFPR, Curitiba Jardim Botânico;

f) há 2 cursos de graduação em Sistemas para *Internet*: UTFPR, Guarapuava e Toledo.

g) outros cursos de graduação que podem envolver ESP, mas que não necessariamente ofertam na grade curricular obrigatória: Administração (22), Comércio Exterior (1), Jornalismo (4), Comunicação (7, sendo 1 Jornalismo), Design Gráfico ou de Modas (7).

Para que tais asserções auxiliassem na seleção de cursos de graduação quanto a oferta de ESP, uma busca pelas suas matrizes curriculares nos *websites* das universidades foi realizada com vistas a identificar os cursos que a contemplam.

Porém, de imediato, percebeu-se que as LEs não compõem a grade curricular obrigatória desses cursos e, ainda, por se tratar de muitos cursos distribuídos em muitos campi, supõe-se que algumas universidades apresentem – para as áreas de engenharia, tecnologia, informática, *internet* e informação, bem como para cursos de Administração, Comércio Exterior, Jornalismo, Comunicação, Design Gráfico ou de Modas – uma abordagem instrumental de aprendizagem de LE enquanto disciplina eletiva, porém tal informação não foi encontrada com efetividade no método de busca utilizado.

Portanto, retomando a perspectiva deste estudo, o critério decisivo para a análise da grade curricular dos cursos ofertados nas 11 universidades públicas paranaenses foi a presença do ESP como parte efetiva na grade curricular obrigatória ou como disciplina optativa ao longo da graduação, o que foi constatado por meio de uma análise preliminar de matrizes curriculares encontradas em seus *websites* oficiais.

Detectou-se que nos cursos de Secretariado Executivo, Turismo e Relações Internacionais há, de fato, a oferta de LI como disciplina obrigatória ou optativa ocorrendo ao longo da graduação. Nessa ordem, 8 (oito) universidades contemplaram o requisito – UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL, UEM e UNILA – e são analisadas quanto aos aspectos organizacionais das disciplinas, como carga horária e distribuição ao longo dos cursos, tendo seus documentos orientadores disponibilizados em seus *sites* examinados na seção 3.

2.5.3 As instituições participantes

Conforme mencionado anteriormente, a etapa de coleta de dados via entrevistas iniciou-se posteriormente ao parecer de aprovação de número 4.605.814, emitido pelo CEP-CONEP em 23 de março de 2021. A partir de mais buscas nos *websites* das universidades, os contatos dos coordenadores dos cursos de Secretariado Executivo, Turismo e Relações Internacionais, distribuídos entre as 8 universidades públicas paranaenses delimitadas neste recorte – UEL, UEM, UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE e UNILA – foram o primeiro passo para se chegar aos docentes.

A partir dessa busca, foram encontrados os e-mails de todas as coordenações de curso, com exceção de Turismo e Meio Ambiente, da UNESPAR de Campo Mourão, a qual não disponibilizava qualquer tipo de contato em seu *site*, inviabilizando, dessa maneira, o acesso aos docentes de ESP atuantes da instituição⁵⁰. Nessa ordem, os e-mails continham um breve esclarecimento sobre o propósito da pesquisa e sugeriam a assinatura do TCLE pelos coordenadores (Anexo I), conforme previsto pelo item 2.4 deste trabalho, prevendo os procedimentos éticos necessários à condução das entrevistas.

Dessa maneira, dos 11 cursos distribuídos entre as 8 universidades, 4 das coordenações responderam aos e-mails enviados e optaram por participar da pesquisa, autorizando-a por meio da assinatura do TCLE e fornecendo os contatos dos professores de LI atuantes nos respectivos cursos. O Quadro 19, a seguir, apresenta os dados iniciais quanto ao número de docentes, cujos contatos foram fornecidos pelas coordenações das IES para solicitação da participação na pesquisa por meio de entrevista.

Quadro 19 – Contato inicial com as instituições e coordenações de curso

IES	Cursos	Número de docentes de ESP na instituição
UEL	Secretariado Executivo	3
UEM	Secretariado Executivo Trilíngue	5

⁵⁰ A professora pesquisadora era atuante no curso de Turismo e Negócios da UNESPAR no campus de Apucarana no momento da pesquisa e buscou o contato da coordenação do outro campus. Foi estabelecido contato por meio do aplicativo *Whatsapp* com outro docente do curso, o qual forneceu o e-mail da coordenação, porém não houve retorno, não sendo possível alcançar os docentes de ESP daquela instituição.

UFPR	Tecnologia em Secretariado	3
UNIOESTE	Turismo/Hotelaria	1

Fonte: a autora.

A partir do contato inicial com as coordenações, foram enviados e-mails aos docentes, apresentando a proposta de pesquisa e esclarecendo quanto aos seus objetivos e método investigativo. Ainda, em caso de aceitação dos termos, foi sugerida a assinatura de TCLE (Anexo B). Nessa ordem, 7 docentes aceitaram participar das entrevistas e são apresentados quanto ao seu perfil na subseção 2.5.4 a seguir.

Nesse momento, é importante ressaltar que tais entrevistas semiestruturadas foram registradas por meio de gravação de reuniões virtuais utilizando os programas *Meet Google* e *Zoom Meetings*, de acordo com a preferência dos participantes. Tais recursos se justificam pelo fato de a pesquisa ocorrer ao longo da pandemia do Covid-19, cuja medida preventiva de distanciamento social demandou alternativas remotas ao desenvolvimento de atividades de diversas áreas, incluindo a educação e ainda, ilustram o exposto por de la Fare, Machado e Carvalho (2014) no que tange a uma nova relação com a pesquisa surgida emergencialmente em consequência da pandemia.

2.5.4 Os docentes de ESP participantes

Partindo das categorias de análise elaboradas aos propósitos deste estudo (Quadro 13), é apresentado nessa subseção a primeira delas, com relação à elaboração do perfil dos entrevistados. Mais adiante, na seção 3, serão analisadas as respostas objetivas, discursivas e o significado interpessoal nelas presente, conforme proposto entre os procedimentos de análise.

Por hora, ressaltando o caráter de anonimato dos participantes, previstos nos procedimentos éticos desenvolvidos na pesquisa acadêmica (CELANI, 2005), esses são denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 doravante e apresentados de modo geral nessa subseção quanto às questões reproduzidas no Quadro 20 a seguir, componentes do roteiro de perguntas da entrevista, apresentado anteriormente no Quadro 9.

Quadro 20 – Questões sobre o perfil docente presentes no roteiro de entrevista

Instituição: Tempo de trabalho nesta instituição: Enquadramento: () efetivo () colaborador Formação acadêmica: (curso, local, ano de conclusão) Tempo de atuação como professor de LI: Tempo de atuação como professor de ESP: Curso de atuação: () Secretariado Executivo () Turismo () Relações Internacionais Outras experiências com ESP: (outros contextos além do ensino superior)

Fonte: a autora.

Como já delimitado por meio do contato inicial, os docentes participantes atuam nas instituições UEL, UEM, UFPR e UNIOESTE, sendo um deles no curso de Turismo e de Hotelaria e os demais, no de Secretariado Executivo. A partir dessas questões, o Quadro 21 resume mais aspectos dos seus perfis.

Quadro 21 – Perfil dos docentes de ESP participantes da pesquisa

Características	Perfil apresentado pelos docentes	
	Categoria	Número de participantes
Tempo de trabalho a instituição	Menos de 1 ano	1
	Até 3 anos	2
	Entre 4-9 anos	3
	Há mais de 20 anos	1
Enquadramento	Efetivos	4
	Colaboradores	3
Formação acadêmica	Graduação:	
	Letras Inglês	2
	Letras Português-Inglês	5
	Pedagogia	1
	Relações Públicas	1
	Secretariado Executivo	1
	Pós-graduação – Mestrado:	
	Literatura	1
	Educação	1
	Tradução	1
	Estudos da Linguagem	2
	Ensino	1
	Pós-graduação – Doutorado:	
	Tradução e Literatura	1
	Letras	1
	Estudos da Tradução	2
	Estudos da Linguagem	1
Pós-graduação – Especializações:		
Tradução e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa	1	
Complementação em Tradução	1	
Língua Inglesa à distância	1	
Tempo de atuação como professor de LI	Menos de 5 anos	1
	De 6-10 anos	2

	Entre 11-20 anos	3
	Mais de 20 anos	1
Tempo de atuação como professor de ESP	Menos de 5 anos	3
	De 6-10 anos	2
	Entre 11-20 anos	1
	Mais de 20 anos	1
Outras experiências com ESP	Escolas de idioma	2
	Cursos preparatórios	3
	Aulas Particulares	1
	Ensino Médio Técnico	3
	Programas governamentais	1
	Outros cursos superiores	4

Fonte: a autora.

Percebe-se que a atuação dos docentes nas IES em que a pesquisa foi realizada é variada, no que tangem tempo e enquadramento. Variando de 5 meses a 21 anos, a atuação docente é marcada pela presença de professores efetivos (4) e colaboradores (3), os quais possuem menor tempo de trabalho nas instituições em que atuam. Esse fato foi elucidado por meio de menções à forma de contratação desses professores, uma vez que possuem contratos temporários nos colegiados em que atuam, como pode ser observado nos seguintes trechos:

O Secretariado tem uma questão, a gente sabe muito bem, os alunos às vezes se escondem atrás disso, mas de muita mudança de professor, porque é muito professor temporário, a gente sabe que os efetivos, às vezes, não querem assumir, ou os temporários tem mais perfil pra assumir um ESP. Então tem turmas assim que estão no 3º ano, que tiveram 4 professores (P5).

Ah, o curso de secretariado da [nome da instituição] ele tem uma alta rotatividade de docentes [...] por ter somente uma professora efetiva, né, e os demais, colaboradores. Então...é uma alta rotatividade (P6).

Varia muito, porque a instituição tem muitos professores, ainda, infelizmente, né, colaboradores. A gente não tem muitos professores permanentes, né? Então, a maioria dessas disciplinas são dadas por professores colaboradores (P7).

Nesse âmbito, o tempo de trabalho nas IES pelos colaboradores varia entre 5 meses e 2 anos e meio, com base nas informações prestadas no momento da entrevista. Ainda, por meio das falas dos participantes, é possível perceber como consequência desse modelo de trabalho a rotatividade de professores de ESP nos cursos.

Quanto à formação acadêmica, todos os docentes possuem graduação em Letras com habilitação única (2) ou dupla (5), sendo que 3 deles ainda possuem mais de uma graduação referente aos cursos de Pedagogia, Relações Públicas ou Secretariado Executivo. Foram mencionadas 6 modalidades de Mestrado pelos docentes entre as áreas

de Literatura, Educação, Tradução, Linguagem e Ensino. Quanto ao Doutorado, 2 docentes se encontravam com o título em andamento, sendo eles, de modo geral, relacionados à Tradução, Literatura, Letras e Estudos da Linguagem. Alguns docentes também mencionaram especializações realizadas em torno de Tradução e do Ensino de Língua Inglesa.

Nesse ponto, é importante enfatizar que todos os participantes possuem formação na área de atuação como docentes de LI, uma vez que todos cursaram graduações e estudos de pós-graduação em áreas de Letras Estrangeiras. Somente um dos participantes possui formação acadêmica na sua área de atuação com o ESP, no caso do curso de Secretariado Executivo. Dessa forma, boa parte dos participantes (4) tem ao menos uma década de experiência com o ensino de LI, ao passo que, como professores de ESP, os dados são um pouco diferentes, tendo a maioria (5) até uma década de experiência com o ESP.

No que diz respeito às experiências com o ESP, os participantes mencionaram a atuação em escolas de idioma (2), cursos preparatórios para testes de proficiência (2), como TOEFL e FCE, aulas particulares de conversação para áreas específicas (1), além da atuação no Ensino Médio Técnico (3) ou no Programa Idioma Sem Fronteiras (1) desenvolvido na UNILA, uma das universidades públicas paranaenses mencionadas neste estudo.

Quanto à atuação no Ensino Superior, 4 participantes mencionaram a experiência com outras graduações, entre elas: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Agronomia, Arquivologia, Biblioteconomia, Comunicação Institucional, Informática, Jornalismo, Luteria⁵¹, Matemática Empresarial, Química e Tecnologia em Análise de Sistemas. Nesta ordem, somente um participante afirmou não ter experiência com o ESP, sendo o contato com a referida abordagem somente na atuação no curso de Secretariado Executivo.

Mediante o perfil dos 7 profissionais que atuam com o ESP nas 4 universidades públicas paranaenses (UEL, UEM, UFPR e UNIOESTE), conclui-se que todos possuem formação acadêmica *stricto e lato sensu*, predominantemente contemplando o ensino e aprendizagem de LI em nível superior da educação. Ainda que a experiência dos participantes seja menor com o ESP do que com o tempo de atuação total como docentes de LI, é importante observar que além do Ensino Superior, 6 dos docentes entrevistados já se depararam com a abordagem em outros contextos de prática, o que a evidencia a

⁵¹ A graduação em luteria aborda a construção e manutenção de instrumentos musicais, sobretudo de instrumentos de cordas, os quais são feitos manualmente e de madeira.

necessidade da formação profissional para atender a essa abordagem de ensino-aprendizagem de LI.

A partir das asserções levantadas nas últimas subseções, referentes à definição do contexto de pesquisa, cabe a seguir, tratar do processo de seleção e compilação dos dados a serem analisados na seção 3. Desse modo, a subseção 2.5.5 apresenta detalhadamente tais escolhas adotadas com base nos percalços teóricos deste estudo.

2.5.5 A seleção e compilação dos dados

Por hora, o presente corpus de pesquisa se iniciou com a delimitação das IES com base na oferta de disciplinas de ESP em cursos de graduação, por meio de buscas *online* em *sites* institucionais. A partir do afinilamento dos locais a serem investigados – IES públicas paraenses – foram adotados como métodos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada, os quais são detalhados quanto aos dados, fontes, materiais e enfoques analíticos no Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Processo de seleção e compilação de dados

Método de análise	Enfoque analítico	Materiais analisados	Fonte	Palavras-chave
Análise documental	Componentes comuns presentes em documentos norteadores dos programas e disciplinas de ESP	Resoluções, Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas, Decretos, Matrizes, Grades Curriculares e Catálogo	Websites de 8 IES públicas paraenses	<ul style="list-style-type: none"> distribuição de carga horária; organização curricular; perfil do egresso; ensino-aprendizagem de LE.
		Planos de Ensino	4 docentes de ESP participantes das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ementas; objetivos geral e específico; programas de curso; procedimentos de ensino; avaliação; bibliografia.
Análise de conteúdo	Eixos temáticos comuns presentes nas falas dos docentes.	Trechos da transcrição manual das falas dos participantes em 7 entrevistas realizadas <i>online</i>	7 docentes atuantes em 4 IES públicas paraenses	<ul style="list-style-type: none"> material didático; divisão de turmas; habilidades; nivelamento; carga horária; perfil dos aprendizes.
Análise do significado interpessoal	Avaliatividade positiva e negativa em temas recorrentes nas entrevistas			

Fonte: a autora.

É importante ressaltar que as palavras-chave surgiram a partir da aplicação dos métodos de coleta de dados, com a análise primária de conteúdos nas duas modalidades. Dessa maneira, por meio da observação de temáticas recorrentes nos três tipos de materiais analisados, foi possível estabelecer as categorias a serem percorridas nas análises aqui propostas. Para tanto, a seção 3 a seguir apresenta separadamente as análises dos materiais propostos, em consonância com os procedimentos e categorias de análise por hora delimitados.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após apresentar os procedimentos de pesquisa, desde a delimitação de 8 universidades públicas do estado do Paraná, seguindo pela apresentação dos docentes, os quais se dispuseram a participar deste estudo por meio de entrevista semiestruturada, nesta terceira seção, são analisados mais detalhadamente os dados obtidos nos dois momentos de pesquisa, a análise dos currículos de ESP com base nos documentos públicos e a análise das entrevistas realizadas com os docentes em seus contextos. Por fim, é apresentada uma análise convergindo as duas etapas analíticas em consonância com as perguntas de pesquisa e retomando os pressupostos teóricos que embasam o ESP, de modo a caracterizar o modelo de ensino-aprendizagem apresentado no contexto pesquisado e culminando em uma proposta didática de organização de curso de ESP com base nas lacunas elucidadas.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DE ESP

A presente subseção tem como enfoque o aprofundamento da pesquisa nas 8 universidades – UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL, UEM e UNILA – as quais ofertam ao todo 12 disciplinas de LI, sendo 6 no curso de Turismo, 5 em Secretariado Executivo e 1 em Relações Internacionais. A busca dos arquivos se deu pela necessidade de analisar aspectos relacionados aos conteúdos, metodologias e propostas didáticas possivelmente apresentadas em documentos referenciais disponibilizados pelas universidades, que não somente a organização curricular.

Um ponto a se enfatizar sobre a opção pela análise documental realizada neste estudo é a possibilidade de validação das informações levantadas por meio das entrevistas realizadas com os docentes. Além disso, os documentos, por seu caráter público, foram encontrados de maneira prática. Eles configuraram-se numa rica fonte de informações, uma vez que foram produzidos pelos contextos pesquisados em momentos que não o de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Nesse momento, é importante esclarecer que foram encontrados documentos contendo denominações variadas: decretos, resoluções, Projetos Pedagógicos de Curso

(PPC⁵²), ementas, grades e matrizes curriculares. O Quadro 23, a seguir, sintetiza todos os documentos colacionados, disponíveis *online*, e que tratam de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LI nos 12 cursos dessas universidades.

Quadro 23 – Documentos norteadores do ESP disponibilizados online pelos cursos de universidades paranaenses

Universidade	Nome do curso (campus)	Documentos disponibilizados online
UEPG	Turismo (Ponta Grossa Central)	Catálogo do curso
UFPR	Gestão de Turismo (Matinhos)	Resolução de Currículo Pleno Projeto Pedagógico de Curso
	Turismo (Curitiba – Jardim das Américas)	Resolução de Currículo Pleno Projeto Pedagógico de Curso
	Secretariado Executivo (Curitiba - Central)	Grade de Disciplinas Resolução de Currículo Pleno Ementas Projeto Pedagógico de Curso
UNESPAR	Secretariado Executivo Trilíngue (Apucarana)	Não há documentos disponíveis
	Turismo e Negócios (Apucarana)	Decreto Projeto Pedagógico de Curso
	Turismo e Meio Ambiente (Campo Mourão)	Decreto Projeto Pedagógico de Curso
UNICENTRO	Secretariado Executivo (Santa Cruz)	Currículo Pleno Ementa Resolução de Aprovação de PPC
UNIOESTE	Secretariado Executivo (Toledo)	Resolução de Aprovação de PPC
UEL	Secretariado Executivo (Londrina)	Ementas Grade curricular
UEM	Secretariado Executivo Trilíngue (Maringá)	Resolução de Aprovação de PPC Grade Curricular
UNILA	Relações Internacionais (ILAESP)	Matriz Curricular Projeto Pedagógico de Curso

Fonte: a autora.

A partir do quadro apresentado, os documentos utilizados como suporte para as próximas subseções são Resoluções, Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas, Decretos,

⁵² Esses documentos se encontraram predominantemente sob o nome de Projeto Pedagógico de Curso, sendo também encontrado como Projeto Político de Curso e Projeto Político Pedagógico. Optamos pela denominação mais frequente para nos referirmos ao documento ao longo da análise.

Matrizes, Grades Curriculares e Catálogo, nomeados desse modo pelas IES, sendo todos compostos por informações escritas e registradas com diferentes propósitos no universo acadêmico, servindo como “consulta, estudo ou prova” para a presente análise (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.8).

É importante ressaltar que os Planos de Ensino não foram disponibilizados publicamente pela maioria dos programas, sendo encontrados como partes componentes dos PPC de dois dos cursos. Nesse sentido, a partir da delimitação dos arquivos quanto ao modelo estrutural e as regularidades verificadas na linguagem neles utilizadas (TRIVIÑOS, 1987; SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009), a análise toma como base os documentos correspondentes: às matrizes curriculares, aos PPC, às ementas, além dos demais documentos disponibilizados pelos cursos e, finalmente, apresentando os Planos de Ensino públicos juntamente com aqueles disponibilizados por participantes da tese.

3.1.1 As Matrizes Curriculares

Tomando como referência as 8 universidades UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL, UEM e UNILA, bem como os cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais, delimitados com as buscas iniciais desta pesquisa detalhadas na seção 2, foram feitas buscas nos *websites* oficiais de cada uma delas, com vistas a encontrar a matriz de cada um dos cursos e verificar a distribuição das disciplinas de LI obrigatórias e optativas na grade curricular.

Como já mencionado, foram encontrados documentos que continham denominações variadas, não necessariamente denominados de Matriz Curricular. No entanto, ao longo de seus textos, foram encontradas as grades curriculares dos cursos e foi possível detectar a presença, ou não, de disciplinas de LI, suficientes para uma análise geral da modalidade de oferta das disciplinas nos cursos das referidas universidades paranaenses, conforme organizado no Quadro 24.

Quadro 24 – Modalidade de oferta de disciplinas de LI nas universidades paranaenses

Universidade	Curso	Disciplinas	Modalidade	Período
UEPG	Turismo	Língua Inglesa I e II	optativa	2º e 3º ano
UFPR	Turismo	Língua Estrangeira Aplicada I e II	adaptação curricular	---
	Secretariado Executivo	Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI*	obrigatória	1º ao 5º semestre
UNESPAR	Secretariado Executivo ⁵³	Língua Inglesa I, II, III, IV	obrigatória	1º ao 4º ano
	Turismo	Inglês Instrumental	obrigatória	2º/3º ano
UNICENTRO	Secretariado Executivo	Língua Inglesa I, II, III	obrigatória	1º ao 3º ano
	Turismo	Inglês Instrumental	optativa	---
UNIOESTE	Turismo	Língua Estrangeira I e II	optativa	2º e 3º
	Secretariado Executivo	Língua Inglesa I e II Inglês para Negócios I e II	obrigatória	1º ao 4º
UEL	Secretariado Executivo	Língua Inglesa I, II e III	obrigatória	1º ao 3º
UEM	Secretariado Executivo	Língua Inglesa I, II, III e IV	obrigatória	1º ao 4º
UNILA	Relações Internacionais	Inglês instrumental para relações internacionais	optativa	---

Fonte: Autora.

A partir da análise das grades curriculares, observa-se a predominância da oferta obrigatória de disciplinas de LI nos cursos de Secretariado Executivo das universidades UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL e UEM. Nos cursos de Turismo e Relações Internacionais, as disciplinas de LI tendem a ser optativas, com exceção do curso de Turismo da UNESPAR. Nesse âmbito, destaca-se uma disciplina de adaptação curricular no curso de Turismo da UFPR, o que se subentende a não oferta da disciplina em grade curricular anterior àquela analisada.

Ressalta-se, na análise integral dos documentos, que o caráter optativo das disciplinas de LI no curso de Turismo UEPG se refere à escolha pelo idioma, sendo esse a LI ou a Língua Espanhola. Há também a oferta da LI dentre uma lista de opções de disciplinas optativas do curso, como é o caso das disciplinas dos cursos de Relações Internacionais da UNILA e Turismo da UNICENTRO.

Nos cursos de Secretariado, de modo geral, há oferta de LI e Língua Espanhola dentro da organização da carga horária obrigatória distribuída ao longo dos anos do curso.

⁵³ O curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UNESPAR campus Apucarana não disponibiliza o documento em sua página *online*, portanto a informação teve como fonte a professora colaboradora da universidade e atuante no curso, pesquisadora neste trabalho.

No entanto, observou-se na UFPR que a disciplina de Língua Inglesa VI se encontra entre uma lista de disciplinas optativas, juntamente com a Língua Espanhola VI e outros módulos optativos de Língua Francesa e Alemã. Ainda, a Língua Francesa também é ofertada no curso de Secretariado da UEM, juntamente com LI e Língua Espanhola.

Diante das matrizes, é importante retomar a visita às DCNs dos cursos superiores nacionais realizada na subseção 1.5.4.1, onde foi possível constatar que a oferta de LE em cursos de bacharelado, como é o caso de Turismo e Secretariado Executivo, é sugerida juntamente das disciplinas específicas dos cursos, estando relacionadas às exigências da própria área de formação. Diferentemente das diretrizes dos cursos de Letras, em que há a previsão do ensino-aprendizagem de habilidades ativas (leitora e escrita), ou ainda, das de outras graduações, em que se menciona o uso de habilidades receptivas em LE – como o caso do desenvolvimento da habilidade leitora na graduação em Filosofia – nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas investigados não há detalhamentos metodológicos explícitos quanto à oferta de disciplinas de LE.

Por esse viés, em documentos mais diretamente relacionadas à oferta de disciplinas, elaborados pelos próprios cursos superiores, como as Matrizes Curriculares, analisadas mais detalhadamente na subseção 3.1.1, observa-se a periodização recomendada de disciplinas, as quais podem ser semestrais ou anuais. No entanto, não há uma diretriz definindo a quantidade carga horária ou a distribuição das disciplinas de LE ao longo dos cursos analisados.

Desse modo, as modalidades ofertadas nas IES investigadas representam um padrão de disciplinas por curso, onde se percebe a tendência de oferta de disciplinas obrigatórias de LI em cursos de Secretariado estendida ao longo dos anos do curso. Já Turismo e Relações Internacionais tendem a oferecer disciplinas optativas e com extensão reduzida, contemplando um ou dois anos de curso.

A partir desses dados organizacionais primários e visando a uma maior abrangência de cursos e programas envolvendo o ESP, prossegue-se as análises dos PPCs.

3.1.2 Os Projetos Pedagógicos de Curso

Mediante as categorias de análise preliminar de Cellard (2012) apresentada no Quadro 10 deste trabalho, nesse tipo de documento, assim denominado por cursos de graduação da UFPR, UNESPAR e UNILA, foi possível estabelecer como contexto social global de sua elaboração os colegiados de cursos e como os autores e destinatários das informações redigidas no arquivo, os seus membros (docentes e coordenadores de curso). Ainda, com maior abrangência, são destinatários dos PPC toda a comunidade acadêmica, desde discentes ingressantes nos cursos até as secretarias e órgãos de avaliação e validação dos cursos em instância pública.

Nesse âmbito, dadas as conjunturas sociais e educacionais elucidadas, a autenticidade e confiabilidade desse modelo textual se dá pela presença de nomes e assinaturas de membros dos colegiados das instituições, sobretudo coordenadores de curso, bem como o de reitores das universidades, selando o compromisso com a elaboração do documento em conformidade com as demandas regionais e realidade estrutural das universidades.

Nesse sentido, observou-se que os PPCs seguem, embora com variações em volume e organização estrutural, um padrão de conceitos e lógica interna em seus textos, o que Cellard (2012) chama de conceitos-chave, os quais auxiliaram na elaboração de categorias de análise por meio da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987). Assim, foram consideradas unidades de análise de registro e contexto na seleção de segmentos específicos dos PPCs indicando a ocorrência de regularidades entre eles, bem como na padronização de aspectos a serem considerados relevantes em cada um deles (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Quanto aos aspectos de produção e estrutura geral do texto, foram observados o momento de elaboração e o volume de páginas dos arquivos. Ainda, visando a apresentar uma análise do conteúdo mais diretamente relacionado às disciplinas de LI, foram observados seu enquadramento com as demais disciplinas componentes dos cursos de graduação em que são ofertadas, a presença ou não de suas ementas e a menção a outras LEs ofertadas pelos cursos nestes documentos. O Quadro 25, a seguir, detalha essas informações.

Quadro 25 – Análise dos PPC de IES paranaenses

Universidade	Campus/Curso	Data do documento	Informações observadas nos PPCs			
			Papel da disciplina de LI no curso	Folhas	Ementas	Outras LEs ofertadas
UFPR	Gestão de Turismo (Matinhos)	2015	-	183	-	-
	Turismo (Curitiba – Jardim das Américas)	2014	Parte do núcleo de conteúdos obrigatórios básicos de formação profissional geral	224	-	Francês Espanhol Alemão Italiano
	Secretariado Executivo (Curitiba - Central)	2014	Parte dos conteúdos curriculares obrigatórios da formação profissional	98	Sim	Espanhol
UNESPAR	Turismo e Negócios (Apucarana)	2018	Disciplina de formação geral	208	Sim	Espanhol
	Turismo e Meio Ambiente (Campo Mourão)	-	Disciplina de formação geral	184	Sim	-
UNILA	Relações Internacionais (ILAESP)	2013	Disciplina optativa de línguas, juntamente com Libras	177	-	Português Espanhol

Fonte: a autora

Ao analisar o conteúdo desses PPCs, é possível perceber que os arquivos seguem padrões variados de dimensão e de informações referentes à oferta de LE. Com relação ao ano de elaboração dos documentos, um possível problema pôde ser observado: são datados de 2013 a 2018, ou seja, nenhum se refere ao ano em que a pesquisa se realizou (2020). Desse modo, embora considerando o caráter histórico representado pelas fontes documentais defendido por Cellard (2012) e Lüdke e André (1986), alguns aspectos referentes às disciplinas de LI podem ser depreendidos de maneira igualmente desatualizada e, porquanto, gerar conclusões não condizentes com o trabalho docente vigente nos cursos analisados nessas universidades. No entanto, dada a opção de coleta de dados adotada, a qual consistiu em arquivos de domínio público presentes nos *sites* das universidades, a análise foi realizada com base nos materiais os quais os programas de

graduação disponibilizavam no momento da pesquisa, mesmo que, em alguns casos, desatualizado.

Ao observar a presença de outras LEs ofertadas pelos cursos, a Língua Espanhola aparece em todos os cursos, com exceção do curso de Gestão de Turismo da UFPR do campus de Matinhos, além de Italiano, Francês e Alemão, ofertados pelo curso de Turismo do campus da UFPR de Curitiba. No caso da UNILA, os cursos de graduação dessa universidade objetivam a “construção de um curso com uma identidade voltada para o estudo da integração regional na América Latina” (p. 6), sendo respaldados pelo MEC e diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Relações Internacionais. Portanto, o Português é disciplina de língua cursada obrigatoriamente no curso e LE para estudantes de nacionalidades que não a brasileira.

Numa visão mais detalhada dos documentos quanto à menção da LI ou de LE nos 6 documentos, no curso de Gestão em Tecnologia de Turismo da UFPR de Matinhos, além do quadro de disciplinas de adaptação curricular mencionado também na Resolução do Curso, no PPC são apresentados dados gerais relacionados à reformulação do currículo para entrar em vigência no ano de 2022 e, embora algumas ementas sejam apresentadas, não há menção à disciplina de LI. Todavia, em trechos do documento sobre o perfil do curso, o caráter internacional da área de atuação dos graduandos na área de turismo reflete o espaço em que o ensino e aprendizagem de LE pode ocupar em sua formação profissional:

Porém, esse profissional terá a competência de construir uma visão global da interação entre os diversos elos da cadeia produtiva do turismo e que compõem as atividades do mercado de viagens e turismo no Brasil e no mundo [...] Espera-se com isso organizar um espaço de formação de gestores da área de turismo e um centro de pesquisa aplicada voltado à compreensão do fenômeno turístico na região e suas relações com os fluxos estaduais, nacionais e internacionais (p.11-12, grifos meus).

Já no curso de Turismo da UFPR do campus de Curitiba Central, o PPC de 2014, além da matriz curricular e as divisões de núcleos de disciplinas e suas periodizações supracitadas, contém informações mais gerais, desde a história do curso a detalhes como infraestrutura e projetos ofertados pelo programa. No que tange ao ensino-aprendizagem de LE, o referido PPC aborda a ampliação das disciplinas de línguas instrumentais na formação profissional geral.

Será ofertada no Departamento de Turismo uma disciplina de Língua Estrangeira Instrumental anual, entretanto, os discentes poderão realizar quaisquer outras disciplinas de Língua Estrangeira Instrumental ofertadas no Departamento de Línguas tais como Língua Alemã Instrumental, Língua Espanhola Instrumental, Língua Francesa Instrumental, Língua Inglesa Instrumental e Língua Italiana Instrumental (grifos meus, p.28).

Conforme o trecho do documento, o discente pode optar por qualquer uma das quatro línguas ofertadas pelo departamento, sugeridas para o sétimo e oitavo semestre do curso. No entanto, ementas ou detalhes metodológicos das disciplinas não fazem parte do texto.

No documento de 98 páginas disponibilizado no *site* do curso de Secretariado Executivo da UFPR do campus de Curitiba Central, há a presença das ementas das disciplinas de LI, as quais serão analisadas mais adiante. No perfil do curso apresentado, as LEs Inglês e Espanhol, cujas disciplinas consistem na maior carga horária do curso pela sua relevância à formação profissional e perfil do egresso, o documento pontua que tal fator “visa atender não só as solicitações das diretrizes curriculares nacionais, como as demandas do mercado de trabalho desta área que exigem deste profissional o conhecimento em um ou mais idiomas” (p. 5).

Desse modo, na seção de Metodologia do Curso, há uma observação quanto às aulas de LE:

Nas aulas de língua estrangeira, por exemplo, a prática pedagógica está voltada ao envolvimento do aluno na construção do conhecimento permitindo assim o desenvolvimento da compreensão e da produção tanto escrita quanto oral. Os alunos são divididos em grupos menores, assistem aulas em laboratórios de línguas, que contam com recursos físicos e materiais, que auxiliam no trabalho em duplas e/ou grupos. Busca-se com isso o crescimento da relação interpessoal dos alunos junto com o desenvolvimento de suas competências linguísticas (grifos meus, p. 13-14).

É importante ressaltar que esse é o único PPC que prevê alguns aspectos metodológicos do ESP, com exceção das seções de ementas das disciplinas de LI também encontradas em outros arquivos. Outros dados apresentados no referido PPC são: perfil do curso, matriz curricular e distribuição das disciplinas por série, além de quadros contrastivos das mudanças de nomenclatura ocorridas entre as disciplinas originais e reformuladas.

No PPC de 2018 disponibilizado pelo curso de Turismo e Negócios da UNESPAR Apucarana, há um histórico e características gerais do curso, apresentando a distribuição

anual ou semestral das disciplinas e suas ementas e, ainda, apresentando os docentes e suas formações acadêmicas⁵⁴. Nesse texto, o turismo é concebido como um “fenômeno que ganhou escala internacional a partir dos anos Pós-Guerra, quando o setor de transportes se desenvolveu” (p. 6) e ainda, é associado às mesmas tendências que levaram à ascensão do ensino e aprendizagem de LI, “com as mudanças no cenário econômico mundial, somados aos avanços tecnológicos e o surgimento de novos perfis de turistas, o turismo necessita ser repensado e reinventado” (p. 27).

Ainda, entre as metodologias de ensino e aprendizagem listadas no documento, mais especificamente no eixo do ensino, o item “oportunizar intercâmbio acadêmico com outras instituições, nacionais ou estrangeiras” (p. 38) remete à necessidade de se aprender uma LE, embora não haja esta afirmação no referido PPC.

Na mesma universidade, no Campus de Campo Mourão, o curso de Turismo e Meio Ambiente disponibiliza o PPC de 2017, com as características gerais do curso próprias dessa modalidade de documento, como já mencionadas anteriormente, além das ementas de disciplinas de LI, com informações mais precisas sobre as disciplinas de Inglês e Inglês Instrumental do 2º e 3º ano do curso respectivamente.

Ainda no referido arquivo, há menção à renovação do currículo e as ementas, porém, diferentemente dos demais PPCs, não há mais explicitações sobre objetivo e características das disciplinas do curso, bem como da infraestrutura e região em que a universidade e a demanda do curso se pautam, sendo mencionadas as LEs inglês e espanhol somente nas ementas.

Por fim, o curso de Relações Internacionais da UNILA disponibilizou o PPC de 2013, no qual a disciplina de Inglês Instrumental para Relações Internacionais compõe o eixo das disciplinas optativas, dentre 12 disciplinas possíveis de serem cursadas nessa modalidade. Destacando a importância da integração e cooperação em nível interestatal, regional e supranacional, entre os objetivos do curso está a formação de um profissional capaz de atuar em organizações de âmbitos nacionais e internacionais:

Sempre em consonância com o projeto político pedagógico da Unila, o Curso de Relações Internacionais e Integração visa estabelecer competências apoiadas no conhecimento interdisciplinar e na aquisição de domínios bilíngues e

⁵⁴ A pesquisadora deste trabalho era docente do curso no ano em que o PPC estava em vigência, mas, por possivelmente ter sido elaborado no ano anterior, não constava na lista de docentes, sendo a disciplina, bem como a ementa elaboradas por outro docente.

multilíngues, e se propõe a desenvolver a pesquisa vinculada ao ensino com participação dos alunos desde o início da graduação e a promover atividades de extensão, intercâmbio, participação em Congressos e estágios como configuração de uma prática pedagógica integrada e completa (grifos meus, p.10-11).

Nesse sentido, quanto ao sistema de avaliação do processo de aprendizagem do curso, destaca-se o desenvolvimento do “poder de expressão e comunicação” do aprendiz, além da “capacidade de comunicação oral e escrita” (p. 17), fatores que remetem ao ensino-aprendizagem de línguas de modo geral. Embora o documento apresente várias ementas, de disciplinas optativas e obrigatórias, na seção de línguas, há a ementa de Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais na página final do documento de 117 folhas e não há a de LI.

Nesse âmbito, como não houve menções substanciais ao ensino e aprendizagem de LI nos PPCs analisados, observou-se o perfil dos egressos nos 3 cursos, visando a verificar, de modo comparativo, a presença do componente de LE explícito ou não nesses trechos. O Quadro 26 apresenta o cruzamento de informações por cursos, uma vez que houve similaridades, especialmente entre os 4 PPCs de Turismo observados.

Quadro 26 – O perfil dos egressos nos PPCs das 6 universidades

Cursos	Principais aspectos abordados
Turismo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atendimento ao mercado de trabalho atual e a crescente demanda do setor de serviços. ✓ Atuação no planejamento, gestão e execução de atividades turísticas. ✓ Desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à esfera turística. ✓ Âmbitos local, regional, nacional e internacional.
Secretariado Executivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visão geral de várias áreas do conhecimento. ✓ Atuação em nível de assistência e assessoria empresarial, nos setores público e privado. ✓ Desenvolvimento de competências e habilidades relativas à atuação secretarial.
Relações Internacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atuação nos setores público e privado, em órgãos e instituições governamentais, intergovernamentais ou supranacionais. ✓ Funções analíticas, estratégicas administrativas e acadêmicas. ✓ Âmbitos local, regional, nacional e internacional.

Fonte: a autora.

Após a exploração dos documentos com enfoque no eixo temático “Perfil dos Egressos”, é perceptível que os aspectos se referem à formação profissional como um todo, sendo abordadas nos textos sobretudo as competências e habilidades específicas às áreas de conhecimento, além das possíveis abrangências de atuação de cada curso. É importante

observar que não houve menção à aprendizagem de LE pelos egressos nos cursos de Turismo e Relações Internacionais. No entanto, no PPC do curso de Secretariado Executivo da UFPR, é mencionado, dentre as principais competências e habilidades nele enfatizadas, “saber usar a comunicação oral e escrita dos principais idiomas: português, inglês e espanhol” (p. 7), o que preconiza o ensino e aprendizagem da LI, além do espanhol e LM.

Nesse sentido, embora o PPC de Relações Internacionais não mencione LE, o termo ‘internacional’ é muito frequente na seção analisada, sobretudo quanto às funções exercidas por esses profissionais. Daí, subentende-se a demanda de domínio de LE pelos egressos e, portanto, sua oferta ao longo da graduação. Ainda, no que tangem aos PPCs de Turismo, além dos 4 aspectos pontuados, vale destacar que no documento do curso de Turismo da UFPR do campus de Curitiba (Jardim das Américas), foram abordadas a integração do curso com o Mercosul, além da “possibilidade de convênios com instituições de ensino superior estrangeiras” (p. 32), fator que retoma a ideia de língua franca para o acesso à tecnologia e a ciência (AUGUSTO-NAVARRO, 2008).

A partir das análises dos 6 PPCs disponibilizados pelos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais dos campi da UFPR, UNESPAR e UNILA, percebeu-se que os documentos se apresentaram muito semelhantes no que tangem seus conceitos-chaves, contemplando informações gerais sobre a organização, embasamento teórico e demanda regional para a oferta dos cursos. No caso dos PPCs dos cursos de Turismo dos campi da UNESPAR e de Secretariado Executivo da UFPR de Curitiba, as ementas das disciplinas de LI foram apresentadas, contendo objetivos, metodologias, avaliação e bibliografia utilizadas pelos docentes das disciplinas de ESP.

Nesse sentido, por conterem informações mais precisas sobre as disciplinas de ESP das instituições pesquisadas, uma análise das ementas foi realizada com base nas disciplinas encontradas nos PPCs e arquivos próprios disponibilizados pelos *sites* das universidades.

3.1.3 As Ementas

Como constatado a partir da análise dos seis PPCs encontrados em *sites* de três universidades paranaenses que compuseram a pesquisa, as ementas dos cursos foram analisadas a partir desses documentos ou em arquivos diversos, como Matrizes Curriculares e ementários gerais, conforme a disponibilização pública pelas oito universidades. Os cursos de Gestão de Turismo e Turismo da UFPR, Secretariado Executivo Trilíngue da UNESPAR de Apucarana e Relações Internacionais da UNILA não foram analisados devido à ausência de ementas nos arquivos encontrados *online*.

Nessa ordem, apresento as análises das ementas dos cursos de Secretariado da UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL e UEM e Turismo da UEPG e UNESPAR. Novamente, o foco é dado às unidades de registro por meio de segmentos específicos dos textos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), visando a apresentar conceitos-chave e a lógica interna das ementas (CELLARD, 2012), elementos que evidenciam aspectos do ensino e aprendizagem de ESP nos referidos contextos.

É importante observar que a ementa objetiva apresentar o rol de disciplinas dos cursos de graduação, sendo definida como:

um breve resumo ou sinopse em que se faz de determinado tema ou área em que se apresenta de forma clara, concisa e objetiva o que se vai estudar e os procedimentos a serem realizados em uma determinada disciplina/ atividade. Quando se fala em “ementa do curso”, significa a apresentação de um texto que evidencia as principais características deste curso (PRPPG, UFPR⁵⁵).

Desse modo, em termos estruturais, as ementas são redigidas de maneira contínua, por meio de frases nominais, abrangendo elementos essenciais de uma disciplina e obrigatoriamente compondo os PPCs. Por esse viés, com base na análise preliminar de Cellard (2012), cabe ressaltar que, ainda que algumas das ementas aqui analisadas foram encontradas em arquivos separados de seus PPCs, essas partilham das mesmas informações sobre seus elaboradores, firmadas por meio da identificação de membros de colegiados em

⁵⁵ Foram encontradas orientações para elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de diversas universidades disponibilizados em arquivos *online* no formato PDF, os quais apresentavam textos muito semelhantes quanto à redação das ementas. Por se tratar de um estudo realizado em IES paranaenses, foram utilizadas as orientações da Pró-reitoria de pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da UFPR, disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2020/08/indicativoementas.pdf>> acessado em 29 jul. 2022.

assinaturas ou carimbos. Diante de tais características técnicas, a análise foi realizada com base nos parágrafos descritivos das disciplinas de LI de 9 cursos cujas ementas foram encontradas pelo método de busca utilizado.

Iniciando pelo curso de Secretariado Executivo da UFPR, as disciplinas de Língua Inglesa I, II, III, IV e V fazem parte de sua carga obrigatória, enquanto Língua Inglesa VI compõe a lista de disciplinas optativas. A seguir, o Quadro 27 apresenta os textos das ementas, os quais se assemelham quanto ao desenvolvimento de competências comunicativas, ênfase na leitura, compreensão e produção de textos, bem como no vocabulário e léxico pertencentes à área empresarial e corporativa.

Quadro 27 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UFPR

Disciplina	Ementa
Língua Inglesa I	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível básico. Leitura, interpretação e produção de textos em nível básico e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado Executivo. Introdução ao conhecimento e reflexões introdutórias da língua inglesa internacional. Ênfase no vocabulário básico utilizado na área de negócios e no mundo corporativo.
Língua Inglesa II	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pós-básico. Leitura, interpretação e produção de textos técnicos para uso empresarial. Leituras e discussão crítica da língua inglesa como língua internacional. Ênfase no vocabulário e nas práticas discursivas em nível pós-básico utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais.
Língua Inglesa III	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pré-intermediário. Leitura, interpretação e produção de textos em nível pré-intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Conversação, opiniões e debates sobre questões culturais em língua inglesa e notícias atuais. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais.
Língua Inglesa IV	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível intermediário. Com ênfase na prática da comunicação oral. Leitura, interpretação e produção de textos em nível intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Desenvolvimento de argumentação, discussão e debate sobre questões empresariais em língua inglesa e notícias atuais. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.
Língua Inglesa V	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível pós-intermediário. Com ênfase na prática da comunicação escrita. Leitura, interpretação e produção de textos em nível pós-intermediário e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.
Língua Inglesa VI	Desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) em nível avançado. Com ênfase na prática da comunicação escrita. Leitura, interpretação e produção de textos em nível

	avançado e relacionados ao cotidiano do profissional de Secretariado. Desenvolvimento do desempenho linguístico através da prática contextualizada. Compreensão e interpretação de informações e de práticas discursivas utilizadas na área de negócios e no mundo corporativo. Domínio do léxico geral e específico em questões empresariais para elaboração de diversos tipos de correspondências comerciais. Desenvolvimento de estratégias para planejar e executar comunicações internas e em diversas situações laborais e sociais.
--	---

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site*
<<http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/sobre-o-curso/>> Acesso em: 02 jun. 2020 (grifos meus).

É possível perceber em todas as ementas, inclusive na optativa de Língua Inglesa VI, uma progressão com relação ao desenvolvimento do nível linguístico dos aprendizes, do nível básico ao avançado, bem como na ampliação das possibilidades metodológicas ao longo do curso. Partindo de conhecimentos e reflexões introdutórias em LI e atingindo um maior domínio lexical geral e específico com ênfase no gênero ‘correspondência comercial’, as ementas propõem o desenvolvimento de estratégias de planejamento e execução de comunicação em ambientes de trabalho e gerais.

É importante mencionar que todas as disciplinas cujas ementas constavam no arquivo aparecem seguidas de referências bibliográficas para o seu embasamento metodológico. No caso das disciplinas de LI, todas apresentaram como referência básica, um dicionário, um livro de gramática e um livro didático sequencial de acordo com o nível de LI proposto para cada disciplina. Desse modo, percebeu-se que, juntamente de uma lista de referências complementares, as publicações eram basicamente internacionais e realizadas pelas editoras Oxford, Cambridge, Longman e McMillan. Tal aspecto, o qual aparece mais adiante nas falas dos participantes, elucida a questão da adequação desses materiais aos aprendizes de ESP em contexto nacional, quanto a um efetivo enfoque em suas reais necessidades.

O segundo curso analisado foi o de Secretariado Executivo da UNICENTRO, o qual disponibilizava um arquivo de 6 páginas consistindo no ementário de todas as suas disciplinas. No caso de Língua Inglesa I, II e III são propostas como introdução, desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua para propósitos específicos, conforme o Quadro 28 a seguir.

Quadro 28 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UNICENTRO

Disciplinas	Ementas
Língua Inglesa I	Introdução ao estudo da Língua Inglesa com propósitos específicos, observando as necessidades do Curso. Recepção e produção do texto oral e escrito.
Língua Inglesa II	Desenvolvimento do estudo da Língua Inglesa com propósitos específicos, observando as necessidades do Curso. Recepção e produção do texto oral e escrito.
Língua Inglesa III	Aperfeiçoamento do estudo da Língua Inglesa com propósitos específicos, observando as necessidades do Curso. Recepção e produção do texto oral e escrito.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<https://www3.unicentro.br/cursos/secretariado-executivo/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Além desta progressão no nível linguístico, a ementa menciona a carga anual de 68 horas de cada disciplina. Porém, nos demais documentos disponibilizados pela instituição – o Currículo Pleno e a Resolução de Aprovação do PPC, conforme mencionado no Quadro 23 – não há mais detalhamentos sobre as disciplinas de LI ofertadas neste curso.

No *site* do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE de Toledo é possível encontrar as ementas das disciplinas ofertadas juntamente de características gerais do curso, embora não seja disponibilizado seu PPC. Quanto às ementas das disciplinas de Língua Inglesa I e II, ofertadas no 1º e 2º ano do curso, respectivamente, com carga anual de 136h, aspectos como interação e leitura e compreensão de textos fazem parte das aulas de LI.

Quadro 29 – Ementas de disciplinas de LI do primeiro e segundo ano do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE

Disciplinas	Ementas
Língua Inglesa I	Aquisição da língua inglesa: ouvir, falar, ler e escrever em nível básico. Funções comunicativas básicas da língua inglesa. Leitura de textos em língua inglesa. Interação e desenvolvimento das habilidades linguísticas para ampliação do universo cognitivo e cultural do aluno.
Língua Inglesa II	Aquisição da língua inglesa: ouvir, falar, ler e escrever em nível pré-intermediário. Utilização das funções comunicativas a nível pré-intermediário da língua inglesa. Leitura e compreensão de textos em língua inglesa. Interação e desenvolvimento das habilidades linguísticas para ampliação do universo cognitivo e cultural do aluno.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<https://www.secretariadounioeste.com/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Outro aspecto a ser ressaltado nessas ementas é o termo ‘aquisição’ de LI, o qual aparece em trechos de outros arquivos analisados adiante. De acordo com a literatura da área, há uma diferença terminológica entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’, discutida por autores como McLaughlin (1978) e Krashen (1981). Para o primeiro autor, a aquisição de uma língua acontece sem instruções formais, por meio da exposição ao sistema linguístico

diretamente em sua comunidade alvo. Já a aprendizagem ocorre de maneira formal, em ambiente artificial de uso da língua e por meio de regras e situações de aprendizagem. O segundo autor compara a aquisição de LE à de LM, ao se referir a um processo inconsciente, que ocorre naturalmente e independente do domínio de regras. A aprendizagem de LE, todavia, configura um processo consciente, no qual o falante necessita dessas regras para inferir generalizações (FIGUEIREDO, 1995).

Isso posto, com base em Figueiredo (1995), a aquisição de LE se refere a um processo inconsciente e automático, ao passo que a aprendizagem implica na consciência e controle do processo formalizado em sala de aula. Portanto, o emprego do termo ‘aquisição’ nas ementas se refere, na verdade, à aprendizagem de LI no contexto de ensino em foco, não sendo possível definir os motivos específicos que levaram a tal apropriação terminológica. Uma hipótese é o entendimento de uma relação com o desenvolvimento das quatro habilidades no ambiente de ensino-aprendizagem do idioma nessas ementas, muito embora, o método ou abordagem natural⁵⁶, considerado por muitos como o mais próximo de um modelo de aquisição, não tenha sido verificado nos contextos de aprendizagem analisados.

Nas disciplinas de Inglês para Negócios I e II, ministradas no 3º e 4º ano do curso, e com carga anual de 68h, o nível da língua passa a ser pré-intermediário e aborda-se funções comunicativas voltadas à situação-alvo:

Quadro 30 – Ementas de disciplinas de LI do terceiro e quarto ano do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE

Disciplinas	Ementas
Inglês para Negócios I	Introdução da aquisição do inglês para negócios pré-intermediário com vistas às funções do profissional de secretariado executivo. O ensino e a aquisição da língua inglesa por meio do desenvolvimento e da interação das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível pré-intermediário e instrumental, ampliando as funções comunicativas da língua inglesa por meio de contextos vivenciados no dia a dia.
Inglês para Negócios II	Inglês para negócios pré-intermediário com vistas às funções do profissional de secretariado executivo. O ensino e a aquisição da língua inglesa por meio do desenvolvimento e da interação das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível pré-intermediário e instrumental, ampliando as funções comunicativas da língua inglesa por meio de contextos vivenciados no dia a dia.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<https://www.secretariadounioeste.com/>>
Acesso em: 02 jun. 2020.

⁵⁶ Desenvolvido por Tracy Terrell e baseado nas teorias do linguista Stephen Krashen, este método sugere que o aprendizado de Inglês, ou de qualquer outra língua estrangeira, deveria acontecer da maneira mais próxima possível à que uma criança adquire sua língua materna. Para tanto, o aprendizado é objetivado por meio do uso natural da língua estrangeira em sala de aula (TERRELL, 1977).

Observa-se que, em todas as ementas, são propostas a ‘aquisição’ das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e desenvolvimento dos níveis básico e pré-intermediário, conforme o decorrer da graduação. Mais uma vez, o termo ‘adquirir’ foge do escopo inconsciente e automático defendido pelos autores supracitados quanto ao ensino-aprendizagem de LI, sendo esse utilizado como sinônimo de ‘aprendizagem’.

Assim como nas demais ementas, não são apresentados mais detalhes sobre as disciplinas, porém, como diferencial, a divisão do curso em disciplinas de LI e Inglês para Negócios demonstra uma preocupação em desenvolver competências e habilidades em LI de modo geral, para então, focar nas funções comunicativas específicas da área de formação.

Com relação ao curso de Secretariado Executivo da UEL, as disciplinas de Língua Inglesa, ofertadas do 1º ano 3º ano do curso, são associadas à compreensão e produção de textos orais e escritos com enfoque na área secretarial, nos níveis básico e pré-intermediário:

Quadro 31 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo da UEL

Disciplinas	Ementas
Língua Inglesa I	Compreensão e produção de textos orais e escritos com ênfase nas funções e na terminologia pertinentes à área de Secretariado Executivo em nível básico.
Língua Inglesa II	Compreensão e produção de textos orais e escritos pertinentes à área de Secretariado Executivo em nível pré-intermediário.
Língua Inglesa III	Compreensão e produção de textos orais e escritos, específicos da área de Secretariado Executivo em nível intermediário e pós-intermediário. Desenvolvimento da habilidade de tradução e versão com ênfase na correspondência comercial.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site*

<http://www.uel.br/cesa/secretariado/index.php?option=com_content&view=frontpage&lang=pt&limitstart=45> Acesso em 02 jun. 2020.

Mais uma vez, as disciplinas partem do caráter progressivo de ensino de LI, embora não haja a oferta da disciplina para o último ano do curso. Ainda, com relação à Língua Inglesa III no 3º ano, houve a menção ao desenvolvimento de atividade tradutória, sobretudo do gênero ‘correspondência comercial’, prática mencionada nas ementas do mesmo curso da UFPR.

Já no curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM, a disponibilização das disciplinas por séries e suas ementas apareceram tanto na Resolução de Aprovação de PPC quanto na Grade Curricular disponibilizadas pelo *site*. Associadas ao departamento de Letras da universidade, as ementas aparecem seguidas dos objetivos das disciplinas.

Quadro 32 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM

Disciplinas	Ementas
Língua Inglesa I	Introdução ao estudo, recepção e produção do texto oral e escrito em língua Inglesa envolvendo todas as habilidades comunicativas. Objetivo(s): Introduzir as habilidades de recepção e produção textual, criando oportunidades para um engajamento em comunicação interativa/propositada, dentro de um contexto comercial.
Língua Inglesa II	Desenvolvimento das habilidades de recepção, produção, do texto oral e escrito em língua inglesa, bem como a introdução à versão e tradução. Objetivo(s): Desenvolver o conjunto de habilidades comunicativas orais e escritas no contexto comercial, com foco na leitura.
Língua Inglesa III	Aperfeiçoamento das habilidades de recepção, produção, versão e tradução do texto oral e escrito em língua inglesa. Objetivo(s): Aperfeiçoar os procedimentos técnicos de produção e recepção textual, com base na escritura dos gêneros textuais utilizados na área comercial, tais como carta, fax, e-mail, currículo, folder, resenha, resumo.
Tradução: Teoria e Prática	Introdução aos conceitos teóricos e práticos da tradução de textos técnicos. Objetivo(s): Conhecer e discutir os principais conceitos teóricos relacionados à tradução; estudar e desenvolver as diferentes estratégias e procedimentos técnicos que envolvem o processo tradutório; preparar o aluno para o desempenho da tradução, com enfoque em textos técnicos das áreas comercial e administrativa, de e para as línguas inglesa, francesa, espanhola e portuguesa.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<http://www.set.uem.br/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

No que tangem aos objetivos das disciplinas de Língua Inglesa I, II e III, é proposto um trabalho de introdução, desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua com base em todas as habilidades comunicativas e relacionado ao contexto comercial, sendo que, a partir de Língua Inglesa II, há a presença das habilidades de tradução e versão entre os objetivos da disciplina.

Para o 4º ano, essa passa a ser denominada de Língua Inglesa IV: Tradução (de acordo com o arquivo de Organização Curricular, que faz menção a uma resolução de 2008, não encontrada, mas mais recente do que a referida nesta análise), sendo abordada a língua em nível avançado, por meio de compreensão, tradução e versão de textos técnicos e científicos da área empresarial.

Partindo para a análise das ementas dos cursos de Turismo, as disciplinas de Língua Inglesa I e II ofertadas no 2º e 3º ano do curso de Turismo da UEPG, foram encontradas em um arquivo de 7 páginas denominado Catálogo de Curso, o qual apresentou a matriz curricular e um ementário breve de todas as disciplinas ofertadas. Língua Inglesa I e II compõem as disciplinas de Formação Específica Profissional, conforme os parágrafos explicativos do documento no Quadro 32.

Quadro 33 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Turismo da UEPG

Disciplinas	Ementas
Língua Inglesa I	Leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos básicos em língua inglesa voltados à área do turismo. Fundamentos de gramática da língua.
Língua Inglesa II	Estudo da língua inglesa com ênfase nas habilidades produtivas (fala e escrita). Leitura de textos específicos da área. Aspectos gramaticais intermediários.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<https://www2.uepg.br/turismo/#page-content>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Foi possível perceber que ambas as disciplinas se propõem ao trabalho com a leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos voltados para área de turismo, além de aprendizagem de aspectos gramaticais em nível crescente, do básico ao intermediário. Como o único documento disponibilizado pelo curso foi este Catálogo, não foi possível detectar informações precisas quanto a conteúdos, materiais didáticos e outros aspectos do planejamento das disciplinas.

No curso de Turismo e Negócios da UNESPAR de Apucarana, na ementa encontrada no PPC do curso, a disciplina de Inglês Instrumental é ofertada ao 3º ano do curso, sendo a LI associada à aprendizagem de nível básico da língua por meio de situações comunicativas pertencentes a esfera turística e das quatro habilidades (oralidade, escrita, leitura e fala).

Quadro 34 – Ementa da disciplina de LI do curso de Turismo e Negócios da UNESPAR- Apucarana

Disciplina	Ementa
Inglês Instrumental	Conscientização da necessidade de aprendizagem de uma nova língua, com destaque para os aspectos culturais. Emprego da língua inglesa em diferentes situações voltadas para o turismo e os negócios turísticos. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), enfatizando o conhecimento e aprimoramento da compreensão auditiva e leitora, bem como das habilidades de expressão oral e escrita através de vocabulários básicos e específico para as áreas de estudo do Turismo. Instrumentação necessária para que o aluno vivencie algumas situações do cotidiano de um profissional de turismo por meio do uso de funções comunicativas básicas.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* <<http://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/turismo>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Além dessa descrição, a ementa informa a carga horária anual de 72h da disciplina e traz uma lista de bibliografias básicas adotadas, sendo cinco livros didáticos publicados por editoras internacionais, além de um dicionário bilíngue e um livro abordando a leitura instrumental de publicação nacional. Sem mais aprofundamentos sobre procedimentos metodológicos e de conteúdo desenvolvidos na disciplina de ESP, a ementa ainda enfatiza o caráter instrumental da disciplina ao mencionar a vivência da situação-alvo do profissional em formação.

Seguindo as análises, o único curso a apresentar em seu ementário o Plano de Ensino completo foi Turismo e Meio Ambiente da UNEPSAR, do campus de Campo Mourão, contendo informações mais detalhadas sobre as disciplinas de Inglês e Inglês Instrumental do 2º e 3º ano do curso respectivamente. Além disso, o documento esclarece que a disciplina de Inglês é obrigatória no 2º ano, sendo parte do núcleo de formação geral do curso, enquanto a de Inglês Instrumental é optativa e pode ser cursada no 3º ano.

Quadro 35 – Ementas de disciplinas de LI do curso de Turismo e Meio Ambiente da UNESPAR- Campo Mourão

Disciplinas	Ementas
Inglês	Conscientização do processo de aquisição de uma nova língua, com enfoque cultural, considerando a língua como seu maior representante; trabalho com a prática oral, abrangendo as funções básicas do idioma dentro das necessidades do curso de Turismo e Meio Ambiente; conscientização do processo de leitura; exploração de algumas técnicas de leitura.
Inglês Instrumental	Conscientização do processo de aquisição de uma nova língua, com enfoque cultural, considerando a língua como seu maior representante; trabalho com a prática de leitura e escrita, abrangendo as funções básicas do idioma dentro das necessidades do curso de Turismo e Meio Ambiente.

Fonte: a autora, com base em arquivo disponibilizado pelo *site* da universidade <<http://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/turismo-e-meio-ambiente>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Embora muito próximas, as duas ementas relacionam o aprendizado da LI à situação-alvo ao propor a abrangência das “funções básicas do idioma dentro das necessidades do curso de Turismo e Meio Ambiente”. No entanto, diferem com relação ao enfoque nas habilidades, sendo que para o 2º ano é proposto um trabalho com a prática oral e conscientização e exploração de técnicas de leitura, enquanto no 3º ano, as práticas de leitura e escrita recebem enfoque.

Nessa ordem, é possível observar que, na disciplina obrigatória, o trabalho é desenvolvido para a aprendizagem do nível básico da língua e com base no desenvolvimento das quatro habilidades já mencionadas neste trabalho. Já no modo instrumental, o enfoque da disciplina é na habilidade leitora de textos da área turística, com a produção de alguns gêneros escritos. É importante ressaltar que o termo ‘aquisição’ reaparece nas ementas diretamente relacionado ao processo de conscientização da aprendizagem em si, contrariando as definições do termo por McLaughlin (1978) e Krashen (1981), por se tratar de um processo controlado e contextualizado no referido ambiente de ensino-aprendizagem de LI.

Além do termo ressaltado, no intuito de apresentar uma visão geral daqueles mais mencionados nas 25 ementas das 8 universidades em foco (UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL, UEM, UEPG, UNESPAR), foram realizadas leituras comparativas

entre seus textos. A partir da seleção de termos recorrentes entre elas, destacam-se as seguintes temáticas: habilidades comunicativas, expressões de gradatividade no ensino-aprendizagem de LI e níveis de domínio linguístico. O Quadro 36, a seguir, sintetiza as ementas analisadas.

Quadro 36 – Visão geral das disciplinas cujas ementas são analisadas

Curso	Universidade	Disciplinas
Secretariado	UFPR	Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI
	UNICENTRO	Língua Inglesa I, II, III
	UNIOESTE	Língua Inglesa I, II Inglês para Negócios I, II
	UEL	Língua Inglesa I, II, III
	UEM	Língua Inglesa I, II, III Tradução: Teoria e Prática
Turismo	UEPG	Língua Inglesa I, II
	UNESPAR Apucarana	Inglês Instrumental
	UNESPAR Campo Mourão	Inglês Inglês Instrumental

Fonte: a autora

A partir da verificação dos itens lexicais comuns às 25 ementas, foi percebido que todas mencionam as habilidades comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) por meio de diferentes termos, com exceção da disciplina de Tradução: Teoria e Prática de Secretariado Executivo da UEM, cuja ementa discorre sobre estratégias e procedimentos técnicos relacionados à habilidade tradutória. Desse modo, no Quadro 37, a seguir, as habilidades são subdivididas em ativas (oralidade e escrita) e receptivas (leitura e compreensão auditiva) e os termos recorrentes nas ementas são listados.

Quadro 37 – Itens lexicais referentes às habilidades ativas e receptivas das ementas

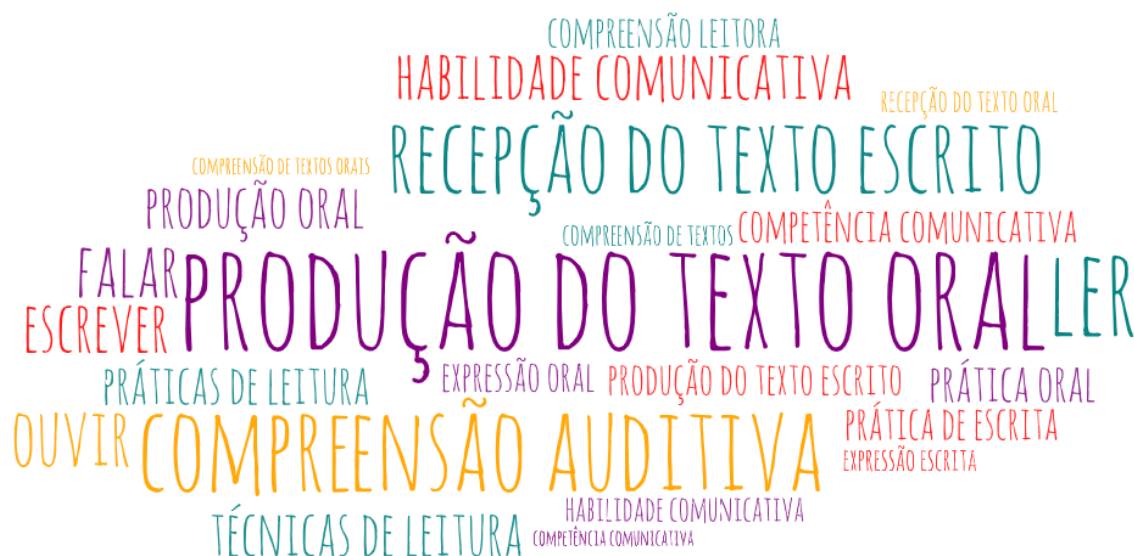
Habilidades		Itens lexicais referentes às habilidades
Ativas	Oralidade	Competência comunicativa, habilidade comunicativa, produção oral, produção do texto oral, expressão oral, prática oral, falar
	Escrita	Competência comunicativa, habilidade comunicativa, produção do texto escrito, expressão escrita, prática de escrita, escrever
Receptivas	Leitura	Recepção do texto escrito, práticas de leitura, técnicas de leitura, compreensão leitora, compreensão de textos, ler
	Compreensão Auditiva	Compreensão auditiva, recepção do texto oral, compreensão de textos orais, ouvir

Fonte: a autora

Ainda, de modo a deixar a recorrência desses termos presentes nas ementas mais clara, a nuvem de palavras a seguir foi criada por meio do *website* gratuito *Wordart*,

apresentando as habilidades ativas, oralidade e escrita, nas cores roxa e vermelha e as habilidades receptivas, leitura e compreensão auditiva, azul e laranja respectivamente.

Figura 8 – Itens lexicais referentes às habilidades ativas e receptivas das ementas



Fonte: a autora

A partir desses termos, o Quadro 38, a seguir, foi organizado visando a apresentar a orientação dos cursos quanto ao ensino-aprendizagem de habilidades comunicativas ativas (produção oral e escrita) e receptivas (compreensão oral e escrita).

Quadro 38 – Orientação dos cursos quanto às habilidades comunicativas por IES

Curso	IES	Disciplinas	Menção às habilidades nas ementas				Tradutórias	
			Ativas		Receptivas			
			Falar	Escrever	Ouvir	Ler		
Secretariado	UFPR	Língua Inglesa I	X	X	X	X		
		Língua Inglesa II	X	X	X	X		
		Língua Inglesa III	X	X	X	X		
		Língua Inglesa IV	X	X	X	X		
		Língua Inglesa V	X	X	X	X		
		Língua Inglesa VI	X	X	X	X		
	UNICENTRO	Língua Inglesa I	X	X	X	X		
		Língua Inglesa II	X	X	X	X		
		Língua Inglesa III	X	X	X	X		
	UNIOESTE	Língua Inglesa I	X	X	X	X		
		Língua Inglesa II	X	X	X	X		
		Inglês para Negócios I	X	X	X	X		
			Inglês para Negócios II	X	X	X	X	
	UEL	Língua Inglesa I	X	X	X	X		
		Língua Inglesa II	X	X	X	X		
		Língua Inglesa III	X	X	X	X	X	
	UEM	Língua Inglesa I	X	X	X	X		
		Língua Inglesa II	X	X	X	X		

		Língua Inglesa III	X	X	X	X	X
		Tradução: Teoria e Prática					X
Turismo	UEPG	Língua Inglesa I	X	X	X	X	
		Língua Inglesa II	X	X		X	
	UNESPAR Apucarana	Inglês Instrumental	X	X	X	X	
	UNESPAR Campo Mourão	Inglês	X			X	
		Inglês Instrumental		X		X	

Fonte: a autora

As ementas dos cursos de Secretariado da UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE e UEL mencionam todas as habilidades ativas e receptivas, sendo a habilidade tradutória mencionada pela disciplina de Língua Inglesa III da UEL e UEM, além de Tradução: Teoria e Prática, também da UEM. Quanto aos cursos de Turismo, suas ementas demonstram uma variedade maior no enfoque das habilidades, sendo a habilidade leitora predominantemente citada seguida pela oralidade, enquanto a recepção de textos orais é menos mencionada, sendo desconsiderada em Língua Inglesa II na UEPG e pelas disciplinas da UNESPAR de Campo Mourão.

De modo geral, percebe-se que as habilidades receptivas e ativas são abordadas por disciplinas de Língua Inglesa nos cursos de Secretariado e Turismo, sendo a habilidade tradutória referida somente em disciplinas relacionadas especificamente ao ensino-aprendizagem de tradução ou em disciplinas que acontecem a partir da metade dos cursos – como é o caso de Língua Inglesa III da UEL e UEM. Já no caso dos cursos de Turismo, as disciplinas tendem a apresentar enfoque na habilidade receptiva leitora e na ativa com a fala, e já a escrita e a compreensão oral não são sempre incorporadas.

Desse modo, cabe retomar algumas perspectivas apresentadas nos referenciais teóricos deste trabalho, no que tange ao desenvolvimento de habilidades ativas e receptivas. Primeiramente, contrasta-se GE e ESP por meio da abrangência das quatro habilidades linguísticas, sendo a primeira abordagem aquela que incorpora mais abertamente todas elas, e a segunda sendo mais associada às habilidades receptivas desde sua origem (CELANI, 2009; VILAÇA, 2010). Nessa ordem, em contextos de ensino-aprendizagem nacionais, a habilidade leitora se sobrepôs às demais habilidades e contribuiu para a mistificação das aulas de ESP, dentre outras problemáticas vivenciadas pelos profissionais dessa abordagem, quanto ao desenvolvimento de nível básico da LI pelos aprendizes (RAMOS, 2005).

Certamente, as habilidades receptivas contribuem para a exposição linguística e o desenvolvimento de demais competências pelos aprendizes (DUDLEY-EVANS E ST.

JOHN, 1998) e, de fato, fazem parte das aulas de ESP. No entanto, a análise das ementas elucida uma característica fortemente associada ao GE quanto ao enfoque nas quatro habilidades. Nesse sentido, os planejamentos dos cursos analisados refletem tendências mais recentes observadas em programas de ESP. Nos estudos de Basturkmen (2003, p. 49⁵⁷. Tradução nossa), há uma perspectiva dicotômica nesses planejamentos.

Alguns cursos são projetados para um grupo de alunos com necessidades quase homogêneas visando uma disciplina ou ocupação específica (*narrow-angled*) e outros são projetados para um grupo de alunos com necessidades e interesses um tanto semelhantes com enfoque mais amplo (*wide-angled*). Alguns cursos não são focados nas necessidades, mas em uma variedade linguística – as características de uso da linguagem em áreas amplas, como negócios ou ciências (*wide-angled*).

Partindo desses pressupostos, é evidenciado um enfoque *narrow-angled* nos cursos analisados, ao partirem das necessidades dos aprendizes, os quais cursam uma mesma disciplina e ainda, objetivam uma determinada ocupação: turismo ou secretariado. Desse modo, há um direcionamento à situação-alvo nos textos, reforçando os aspectos elucidados por Mattos (2018) quanto ao contexto de uso e de produção da língua, os quais devem definir a escolha de habilidades e permitir sua mobilização conjunta nesses cursos.

Portanto, retomando as características absolutas do ESP, o desenvolvimento das habilidades ativas e receptivas não representa uma exclusividade do GE, mas um meio de se desenvolver efetivamente habilidades e competências linguísticas nos aprendizes também de ESP. Em contraposição a metodologias mais generalistas, o planejamento de cursos e LE para fins específicos deve focar no desenvolvimento de aspectos da situação-alvo, como vocabulário e gêneros discursivos.

Por outro lado, ainda é importante observar a orientação das disciplinas quanto à gradatividade do ensino-aprendizagem de LI, verificada por meio de itens lexicais referentes ao nivelamento linguístico e de termos de gradação, relacionados ao ensino da LI em processo ascendente, expressos no Quadro 39.

⁵⁷ Differences in understandings are reflected in different types of ESP course designs. Some courses are designed for a group of learners with almost homogenous needs targeting one particular discipline or occupation (*narrow-angled*) and some are designed for a group of learners with somewhat similar needs and interests targeting a broad field (*wide-angled*). Some courses are not focused on needs but on a language variety - the features of language use in broad area, such as business or science (*wide-angled*) (BASTURKMEN, 2003, p. 49).

Quadro 39 – Orientação dos cursos quanto às habilidades linguísticas por IES

Curso	IES	Disciplinas	Termos de gradação da aprendizagem de LI	Níveis de domínio linguístico
Secretariado	UFPR	Língua Inglesa I	Desenvolvimento	Básico
		Língua Inglesa II		Pós-básico
		Língua Inglesa III		Pré-Intermediário
		Língua Inglesa IV	Desenvolvimento	Intermediário
		Língua Inglesa V		Pós-intermediário
		Língua Inglesa VI		Avançado
	UNICENTRO	Língua Inglesa I	Introdução	---
		Língua Inglesa II	Desenvolvimento	---
		Língua Inglesa III	Aperfeiçoamento	---
	UNIOESTE	Língua Inglesa I	Aquisição	Básico
		Língua Inglesa II	Aquisição	Pré-Intermediário
		Inglês para Negócios I	Aquisição e desenvolvimento	Pré-Intermediário
		Inglês para Negócios II	Aquisição e desenvolvimento	Pré-Intermediário
	UEL	Língua Inglesa I	---	Básico
		Língua Inglesa II	---	Pré-intermediário
		Língua Inglesa III	Desenvolvimento	Intermediário e pós-intermediário
	UEM	Língua Inglesa I	Introdução	---
		Língua Inglesa II	Desenvolvimento e introdução	---
Língua Inglesa III		Aperfeiçoamento	---	
Tradução: Teoria e Prática		Introdução	---	
Turismo	UEPG	Língua Inglesa I	Fundamentos	Básico
		Língua Inglesa II	---	Intermediário
	UNESPAR Apucarana	Inglês Instrumental	Conscientização, desenvolvimento e aprimoramento	---
	UNESPAR Campo Mourão	Inglês	Conscientização e exploração	Básico
		Inglês Instrumental	Conscientização e aquisição	Básico

Fonte: a autora

A partir deste Quadro, é possível aferir que, nas disciplinas dos cursos de Secretariado da UFPR, UNICENTRO e UEM, o ensino-aprendizagem de LI recebe um enfoque gradativo, partindo de termos como ‘introdução’, ‘desenvolvimento’ e ‘aperfeiçoamento’ de habilidades comunicativas ou mesmo da habilidade e/ou conceitos teóricos da tradução. Nesse sentido, somente a ementa de Língua Inglesa III da UEL traz o termo ‘desenvolvimento’ referente a essa habilidade.

Quanto à progressão referida por meio do nivelamento linguístico, foi possível perceber que há uma predominância dos termos ‘básico’, ‘pré-intermediário’ e ‘intermediário’ nas ementas da UFPR, UNIOESTE e UEL, as quais mencionam este aspecto do domínio linguístico. Assim, o nível avançado da LI aparece somente na disciplina optativa ao final do curso de Secretariado da UTFPR, fator que pode estar relacionado ao ingresso na disciplina, o qual é escolhido pelo próprio discente, uma vez

que se trata de uma disciplina optativa. Nesse caso, a decisão por cursar ou não a disciplina permite ao aprendiz se inserir num nível mais complexo de aprendizagem de acordo com sua satisfação com o nível linguístico em que se encontra, ou acredita se encontrar.

Nas ementas das disciplinas dos cursos de Turismo por sua vez, os termos mais relacionados ao ensino-aprendizagem ascendente da LI são bem variados e se referem à conscientização da aprendizagem de LI, além de aspectos fundamentais do idioma, como a gramática na disciplina da UEPG. Somente a ementa da UNESPAR de Apucarana se assemelhou às ementas de Secretariado quanto aos termos ‘desenvolvimento’, ‘conhecimento’ e ‘aperfeiçoamento’ de habilidades comunicativas.

Dentre esses termos, o conceito de ‘aquisição’ foi mencionado nas disciplinas do curso de Secretariado Executivo da UNIOESTE e de Turismo da UNESPAR de Campo Mourão. Nesse âmbito, vale retomar a concepção de Figueiredo (1995), supracitada, e apontar que tal terminologia foi empregada nos arquivos com menção ao desenvolvimento de habilidades ou à própria aprendizagem de LI. Esse emprego lexical caracterizou o termo como um processo de desenvolvimento linguístico e, portanto, pode ser interpretado como objetivo de ensino-aprendizagem nas ementas.

Quanto ao nível de domínio linguístico, essas disciplinas desenvolvem predominantemente o nível básico, o que mais uma vez pode ser relacionado ao fato de que essas ocorrem em somente um ano do curso de Turismo. Por isso, há uma gradatividade de nível entre as duas disciplinas da UEPG, as quais ocorrem em anos distintos do curso na instituição. Outro fator associado à predominância do nível básico é o perfil dos discentes, os quais nem sempre possuem conhecimentos prévios em LE quando ingressam no Ensino Superior, além do nivelamento heterogêneo dos grupos, fatores esses que serão discutidos com base nas análises de entrevistas com docentes desses contextos na seção 3.

Ainda que em boa parte das ementas objetiva-se o desenvolvimento crescente da aprendizagem de LI, do nível básico ao mais avançado, e que entre as características variáveis propostas por Dudley-Evans e St. John (1998) esteja o domínio da LI pelos aprendizes, a realidade dos contextos de aprendizagem analisados contam com percalços quanto ao ingresso de aprendizes com variados níveis de proficiência no idioma.

A partir das análises das ementas dos 9 cursos, foi possível detectar, nos cursos de Secretariado Executivo da UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL e UEM, bem como nos de Turismo da UEPG e da UNESPAR de Apucarana, informações sobre o objetivo e

enfoque das disciplinas, destacando-se a apresentação de referências bibliográficas e materiais didáticos utilizados no curso de Secretariado Executivo da UFPR.

De modo geral, é possível perceber uma preocupação com a progressão em níveis no ensino de LI em cursos de Secretariado Executivo, representada pelas escolhas lexicais ‘introdução’, ‘aperfeiçoamento’, ‘desenvolvimento’, além do nivelamento básico, intermediário e avançado, referidos em boa parte dos textos. Como pontos convergentes está a preocupação com o ensino das quatro habilidades pelos programas de Secretariado Executivo e a relação entre a proposta de ensino de LI e as necessidades relativas às áreas de especificidade em questão nos dois cursos em foco, característica associada aos modelos de cursos de ESP por Hutchinson e Waters (1987).

Partindo dessas constatações, é evidente a necessidade de acesso aos Planos de Ensino, os quais não são facilmente encontrados nos arquivos de domínio público fornecidos pelas universidades, reforçando a importância da entrevista e do diálogo com as instituições realizados e registrados mais adiante neste trabalho, a fim de promover uma análise mais profunda dos planejamentos dos cursos de ESP.

Nesse momento, além das Matrizes Curriculares, PPC e Ementas disponibilizadas em arquivos de modelos e denominações variados pelas 8 universidades em foco, os demais documentos encontrados mencionados no Quadro 23, como Decretos, Currículo Pleno, Resoluções e Aprovações, assim referidos, não compuseram as análises desse trabalho, uma vez que não revelarem aspectos referentes às disciplinas de LI ou ao seu ensino-aprendizagem.

Observa-se somente que em alguns dos Currículos Plenos encontrados, também referidos como Catálogos de Curso ou como componentes de Resoluções, há menção da organização das disciplinas nos cursos, caracterizando a LI entre formação específica profissional, conteúdo obrigatório de formação em LE ou dentre o quadro de disciplinas de adaptação curricular. Outro aspecto apresentado por esses documentos foi a periodização recomendada de disciplinas entre semestres ou anos de curso, o que pode ser observado na organização curricular de disciplinas de LI apresentada pelas Matrizes Curriculares.

Por fim, ainda nessa etapa de análise documental, a subseção a seguir apresenta, previamente à análise das entrevistas, a análise dos Planos de Ensino fornecidos pelos participantes.

3.1.4 Os Planos de Ensino

Após a análise de documentos disponibilizados *online*, essa subseção foi realizada com base em Planos de Ensino disponibilizados por 4 participantes, os quais aceitaram compartilhar arquivos detalhando aspectos metodológicos mais específicos de suas disciplinas de ESP nos cursos de Turismo e Secretariado Executivo da UEL, UFPR e UNIOESTE em que atuam.

Há lacunas e problemas na base de dados dos PPCs, ementas e demais documentos encontrados virtualmente, devido à desatualização de alguns arquivos e o enfoque geral nos cursos nas disciplinas de ESP. Os Planos, portanto, fornecem um detalhamento suplementar. Eles foram elaborados pelos próprios entrevistados e consistem em documentos que pautavam suas práticas no momento da entrevista, o que enfatiza a importância dessa análise para caracterização do perfil dos cursos de ESP nacionais.

Desse modo, os arquivos também foram analisados com vistas à delimitação de eixos temáticos comuns para uma análise comparativa, sendo encontrados em todos eles uma organização similar. Embora os termos variem entre as IES, os Planos de Ensino apresentaram seções recorrentes: ementas, objetivos geral e específico, programas de curso, procedimentos de ensino, avaliação e bibliografia. Como as ementas já foram analisadas em subseção anterior, os aspectos detalhados nos arquivos contemplam outras tendências, as quais são sintetizadas no Quadro 40, a seguir.

Quadro 40 – Aspectos convergentes entre os Planos de Ensino dos entrevistados

Cursos	Secretariado Executivo		Turismo
	UEL	UFPR	UNIOESTE
Disciplinas (Carga Horária)	Língua Inglesa I, II, III (120h)	Língua Inglesa I, II, III, IV, V (60h) e VI ⁵⁸ (30h)	Língua Estrangeira I (68h)
Objetivos	Desenvolver, respectivamente, os níveis básico, intermediário e pós-intermediário e tarefas pertinentes ao secretariado.	<u>Geral</u> : desenvolver a competência comunicativa via leitura e produção oral e escrita <u>Específicos</u> : desenvolver as 4 habilidades por meio dos conteúdos	Desenvolver a aprendizagem e prática das 4 habilidades e de termos referentes à área de turismo em nível inicial.

⁵⁸ A disciplina de Língua Inglesa VI da UFPR, por ser uma disciplina optativa, apresenta carga horária de 30h e ainda, seu Plano de Ensino não menciona pronúncia nos conteúdos, propõe somente avaliação das modalidades oral e escrita, e toma como base 3 Unidades do material didático, e não 4, como as demais disciplinas do curso.

		programáticos.	
Programa	Dividido por bimestres e com base no conteúdo do material didático adotado, contando com área temática, estrutura linguística, gênero oral e léxico e compondo o cronograma do curso.	Dividido em Gramática, Vocabulário e Pronúncia, com base em 4 unidades por bimestre do material didático adotado na instituição.	Lista aspectos de gramática, vocabulário e pronúncia, além de gêneros textuais relacionados ao turismo divididos por módulos temáticos.
Aspectos metodológicos	São previstas atividades remotas síncronas e assíncronas, as quais envolvem as 4 habilidades e são realizadas individualmente ou em grupos.	São previstos procedimentos didáticos envolvendo as 4 habilidades, a serem desenvolvidos individualmente, em pares e grupos com apoio no material didático, além da apresentação de pesquisas e projetos.	São previstas atividades remotas síncronas e assíncronas práticas desenvolvendo as 4 habilidades individualmente ou em grupos e a resolução de exercícios gramaticais.
Avaliação	Produção escrita, oral com base nos tópicos léxico-gramaticais desenvolvidos e trabalho ou atividade definida pelo docente.	Produção escrita (envolvendo as 4 habilidades), produção oral e trabalhos e atividades realizadas ao longo da disciplina.	Participação em atividades síncronas e assíncronas, produção oral e escrita.
Bibliografia	<u>Básica:</u> livro didático internacional. <u>Complementar:</u> livros didáticos, gramáticas e com enfoque em habilidades específicas (produção escrita, oral e vocabulário) internacionais, e dicionários nacionais e internacionais.	<u>Básica:</u> livro didático, gramática e dicionário internacionais. <u>Complementar:</u> livros didáticos e dicionário internacionais, livros sobre produção escrita empresarial nacional e internacional.	Gramática e livros didáticos de turismo de editoras internacionais.

Fonte: a autora.

Ao analisar os objetivos das 10 disciplinas apresentadas, é possível verificar novamente a preocupação com o desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas, a relação do aprendizado com a área de atuação, além de uma gradação no nível de aprendizagem linguística pelos aprendizes. Desse modo, o programa dessas disciplinas é desenhado predominantemente com base na organização do conteúdo do material didático adotado pelos cursos de Secretariado. Há também, de modo geral, a determinação de áreas temáticas para o desenvolvimento de competências linguística, oral e lexical, além da abordagem de gêneros textuais pertinentes a área turística.

Quanto aos aspectos metodológicos, todos os Planos de Ensino mencionam a adoção de práticas que propiciem o desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas, além da organização das turmas na execução de atividades. Nessa seção do documento, é

explicitada a condição de trabalho remoto em boa parte dos Planos, os quais preveem atividades síncronas e assíncronas. Mais adiante neste trabalho, serão analisadas as entrevistas com docentes, as quais permitem uma visão avaliativa destas práticas e, sobretudo, dos impactos das estratégias emergenciais neste contexto, frente à pandemia de coronavírus.

Outro aspecto que se apresentou muito semelhante entre os Planos foi a avaliação, a qual consiste em instrumentos de produção escrita e oral com base nos conhecimentos linguísticos desenvolvidos em sala. Especificamente nos documentos da UFPR, há menção de avaliação escrita do tipo prova de conhecimentos gerais na língua. Nas demais IES, a produção escrita envolve a elaboração de gênero textual da área de especificidade. Ainda, avalia-se trabalhos ou produções livres solicitadas pelos docentes e a participação nas atividades remotas.

Finalmente, quanto à bibliografia dos cursos, é possível perceber uma predominância de livros didáticos internacionais como sugestões para o desenvolvimento do conteúdo programático e dos aspectos metodológicos propostos nos planos. Ainda que gramáticas ou livros focados em habilidades específicas em LI sejam considerados, poucas publicações são produzidas com base nas necessidades de aprendizes nacionais. Ainda sobre esse aspecto, na subseção 3.2.1, são analisados os livros didáticos mencionadas pelos participantes das entrevistas, os quais são adotados como bibliografia básica nos programas em que se inserem.

Mediante a análise dos Planos de Ensino dos docentes de 3 IES, pode-se perceber uma semelhança nas propostas de trabalho docente que atuam no ESP em 2 aspectos principais: o objetivo de desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas da LI por meio de práticas que envolvam aspectos linguísticos relacionados à área de especificidade; e a organização dos conteúdos programáticos dos cursos com base em materiais didáticos internacionais. Desse modo, conclui-se que há uma padronização relativa dos componentes de atuação docente com o ESP em IES públicas paranaenses e cabe à subseção 3.1.5 a seguir, elucidar os benefícios e lacunas desse parâmetro observado.

3.1.5 Similaridades e diferenças dos currículos de ESP

Após observar os documentos disponibilizados ao público nos *websites* das 8 universidades, foram encontradas Resoluções, Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas, Decretos, Matrizes, Grades Curriculares e Catálogo, conforme denominados pelas IES. Tais arquivos, vistos como gêneros discursivos pela perspectiva da Análise Documental adotada nessa etapa analítica, apresentaram semelhanças estruturais e de conteúdo, além de cumprirem propósitos acadêmicos distintos. Nesse âmbito, buscou-se analisar aspectos relacionados aos conteúdos, metodologias e propostas didáticas, além da organização curricular dos 3 cursos de ESP considerados nesta pesquisa.

De imediato, constatou-se a obrigatoriedade da disciplina de LI nas matrizes de Secretariado Executivo da UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UEL e UEM e de Turismo da UNESPAR. Nos cursos de Secretariado Executivo da UEPG e UFPR e Relações Internacionais da UNILA, as disciplinas de LI possuíam caráter optativo. Desse modo, a entrevista com docentes dos cursos de algumas dessas IES auxiliou na compreensão e atualização das informações encontradas nos arquivos digitais, uma vez que, como já observado, alguns arquivos foram elaborados há mais de 7 anos – como é o caso do PPC de Relações Internacionais da UNILA – e, portanto, houve divergências entre os documentos e as informações fornecidas pelos participantes.

Ainda sobre a análise desses documentos, a seção 3.1 apresentou os dados agrupados em quatro enfoques, sendo esses as Matrizes Curriculares, os PPCs e as ementas disponibilizados pelos cursos, além dos Planos de Ensino disponibilizados por participantes. Para os fins de delimitar as semelhanças e diferenças entre os currículos de ESP, com base nas análises dos três primeiros tipos de arquivos, além daqueles descartados, o Quadro 41 apresenta uma síntese dos aspectos aferidos.

Quadro 41 – Características dos cursos de ESP das 8 IES paranaenses com base nas análises documentais

Tipo de documento	Aspectos analisados nos documentos			
	Conceitos-chaves	Ensino e aprendizagem de LI	Outros componentes	Visão geral
PPC	Organização, embasamento teórico e demanda regional para a oferta dos cursos.	Não houve menções substanciais ao ensino e aprendizagem de LI. Destaque ao curso de Secretariado Executivo (UFPR) ao mencionar a comunicação oral e escrita em LM, LI e espanhol entre as competências e habilidades.	Perfil dos egressos: formação profissional como um todo, competências e habilidades específicas às áreas de conhecimento, além das possíveis abrangências de atuação de cada curso.	Documentos muito semelhantes, contemplando os conceitos-chave. Alguns apresentaram ementas contendo objetivos, metodologias, avaliação e bibliografia das disciplinas de ESP.
Ementas	Parágrafos sucintos sobre o objetivo e enfoque das disciplinas, com uso de termos recorrentes: as habilidades comunicativas, as expressões de gradatividade no ensino-aprendizagem de LI e os níveis de domínio linguístico.	Preconizam o ensino das quatro habilidades (sobretudo em Secretariado Executivo) e a relação da LI com as necessidades-alvo.	Quanto à gradatividade do ensino-aprendizagem de LI, mencionaram o nivelamento linguístico gradativo (básico, intermediário e avançado) com a aprendizagem ascendente da linguagem.	Contêm descrições superficiais das disciplinas, com ausência de aspectos metodológicos mais claros, como conteúdos, avaliação e recursos didáticos a serem utilizados.
Outros (Decretos, Currículo Pleno, Resoluções e Aprovações)	Não apresentaram dados precisos sobre as disciplinas de ESP por cumprirem funções acadêmicas distintas. Trechos componentes dos PPCs informaram sobre carga horária, obrigatoriedade e disponibilização das disciplinas.			

Fonte: a autora.

Ao observar o Quadro 41, é possível perceber que, por meio da análise documental dos PPCs e os demais documentos classificados como ‘outros’ (Decretos, Currículo Pleno, Resoluções e Aprovações), verificou-se a organização e disponibilização das disciplinas de ESP na carga horária dos cursos. No caso dos PPCs, houve também a definição do perfil dos egressos, referindo-se à formação e atuação profissional das áreas específicas e não diretamente à aprendizagem de LE.

Já no caso da análise das ementas, foi possível verificar aspectos mais detalhados sobre as disciplinas de ESP, por se tratar, ainda que em parágrafos sucintos, de aspectos do planejamento e objetivos. Nesse âmbito, houve enfoque no desenvolvimento das 4

habilidades comunicativas, o nivelamento gradativo ascendente da LI, além da preocupação com a situação-alvo específica das áreas turística e secretarial (excluindo-se as Relações Internacionais, pois não foi encontrada ementa de uma disciplina de LI).

Tais dados auxiliaram na composição do *corpus* de pesquisa desta tese ao delimitar cursos que ofertam as disciplinas de LE e abordam, de certa maneira, o ensino de LI para fins específicos. No entanto, não necessariamente pôde-se depreender aspectos da prática docente nesses contextos, fator que reforçou a realização de entrevistas com os professores e a solicitação de acesso aos Planos de Ensino.

Desse modo, ao realizar uma análise comparativa dos Planos elaborados e disponibilizados por 4 dos 7 participantes, esses apresentaram propostas de trabalho semelhantemente estruturadas em objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia das disciplinas, demonstrando uma padronização da prática docente. Tais documentos convergiram nos seguintes aspectos:

- a) o desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas;
- b) a relação do aprendizado com a área de atuação, por meio da recepção e produção de gêneros textuais correlacionados;
- c) a gradação no nível de aprendizagem pelos aprendizes, ou seja, de um nível básico ao intermediário ou avançado;
- d) o desenho de curso com base na organização de conteúdo de materiais didáticos;
- e) a avaliação por meio de instrumentos de produção escrita e oral com base nos conhecimentos linguísticos desenvolvidos em sala;
- f) a bibliografia predominantemente composta por livros didáticos internacionais sem uma relação direta com as necessidades de aprendizes nacionais.

A partir da análise documental realizada, obteve-se uma visão geral de como os programas de ESP são organizados, tendo em vista questões de ordem burocrática, metodológica e didática. Assim, partindo dos diversos modelos de arquivos contemplados nas subseções componentes de 3.1, constata-se que os Planos de Ensino puderam elucidar mais detalhadamente aspectos da prática docente, uma vez que apresentam possibilidades didáticas de aplicação da abordagem. Os demais tipos de documento auxiliaram, como já mencionado, na compreensão dos programas quanto à oferta e distribuição das disciplinas nos cursos analisados, fator fundamental para o delineamento do processo de pesquisa desenvolvido.

A seguir, a segunda etapa analítica é tratada mediante os dois enfoques propostos neste estudo.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DE ESP

Após elaborar e apresentar o perfil geral dos 7 docentes participantes deste estudo, todos atuantes em 4 universidades públicas paranaenses distintas (UEL, UEM, UFPR e UNIOESTE), nesta subseção, são apresentados e analisados aspectos presentes nas respostas ao segundo grupo de perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada já detalhado no Quadro 15. É importante ressaltar; anteriormente às análises, que alguns dados apresentados não foram observados em documentos disponibilizados virtualmente pelas IES abordadas por não contemplarem detalhes mais específicos das disciplinas, ou por não estarem atualizados de acordo com as práticas vigentes na realização das entrevistas.

Assim, a subseção divide-se entre as análises de conteúdo e do significado interpessoal das questões discursivas, com vistas a caracterizar os parâmetros de atuação dos docentes de ESP em contexto.

3.2.1 Análise de conteúdo das questões discursivas

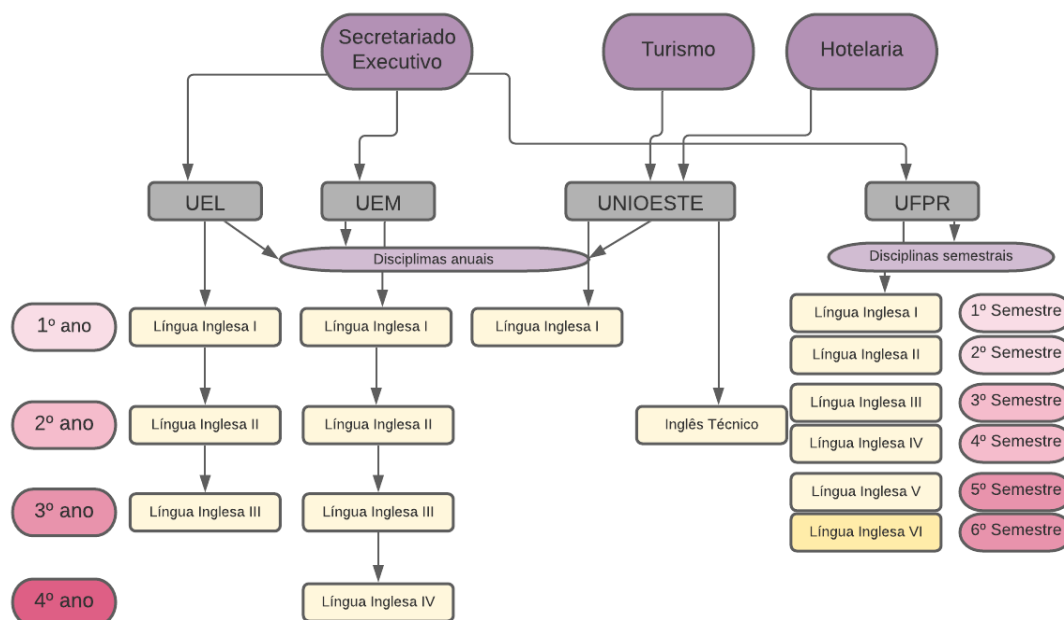
Visando a responder às perguntas de pesquisa 1 e 2, no que tange aos currículos de programas e disciplinas de LI nas IES paranaenses, bem como as práticas docentes mediante a abordagem do ESP, as 5 questões da entrevista são apresentadas a seguir, separadamente, sendo avaliadas com base nos princípios da Análise de Conteúdo (TRIVIÑOS,1987; DUARTE, 2002; BARDIN,1977/2016).

Análise da questão 1. Como é organizada a disciplina de LI no curso de Turismo/Secretariado/Relações Internacionais da universidade em que atua?

A partir dessa questão, foram verificados dados mencionados neste estudo anteriormente, pré-analisados com base em documentos de domínio público e disponibilizados no *site* das IES públicas paranaenses independentemente de serem

participantes da pesquisa. Dessa vez, foram detalhados aspectos mais precisos da organização dos cursos de ESP quanto à periodização e a divisão de turmas e, portanto, na Figura 9 a seguir, pode-se visualizar a distribuição das disciplinas em cada uma das 4 instituições.

Figura 9 – Distribuição de disciplinas nos cursos de ESP



Fonte: a Autora

A partir dessa visualização geral do padrão organizacional das disciplinas de ESP nas IES analisadas, é possível perceber que a LI é distribuída ao longo de praticamente todo curso de Secretariado, diferentemente de Turismo e Hotelaria, nos quais as disciplinas acontecem em somente um ano do curso. Esse aspecto é possivelmente explicado pelo fato de as disciplinas não serem ofertadas ao longo dos anos ou de vários semestres, como é feito nos cursos de Secretariado. Essa modalidade só ocorre na disciplina de Língua Inglesa VI ofertada no 6º semestre da UFPR, a qual é optativa e, portanto, apresenta cor diferente das demais disciplinas.

Ademais, em resposta a essa questão os participantes apresentaram mais detalhes da organização curricular das disciplinas de ESP quanto à carga horária, concomitância com outras LEs e distribuição dos alunos em turmas. Para sintetizar os dados de maneira objetiva, o Quadro 42 foi elaborado.

Quadro 42 – Organização das disciplinas de LE obrigatórias dos cursos de Secretariado e Turismo

IES	LEs ofertadas	Anos do curso	Carga horária	Modalidade	Divisão de Turmas
UEL	Língua Inglesa	1º ao 3º ano	120h	Obrigatória	Turmas A e B em cada ano do curso, com até 20 alunos em cada. Divisão com base no desempenho em prova de nivelamento.
	Língua Espanhola	2º ao 4º ano	120h	Obrigatória	
UEM	Língua Inglesa	1º ao 4º ano	120h	Alunos optam obrigatoriamente por 2 LEs.	De acordo com a adesão dos alunos à LI ao ingressar no curso. Número variável de alunos.
	Língua Espanhola	1º ao 4º ano	120h		
	Língua Francesa	1º ao 4º ano	120h		
UFPR	Língua Inglesa	1º ao 5º semestre	60h	Obrigatória	Turmas A e B em cada ano do curso, com até 20 alunos em cada. Divisão com base em critérios aleatórios (ex: ordem alfabética e número de alunos por grupo).
	Língua Espanhola	1º ao 5º semestre	60h	Obrigatória	
UNIOESTE	Língua Estrangeira	1º ano de Turismo	68h	Obrigatória	Turma única
	Inglês Técnico II	2º ano de Hotelaria	68h	Obrigatória	Turma única

Fonte: a autora.

A partir desses dados, outra variação entre os cursos é evidenciada pela divisão de turmas, a qual ocorre de maneira semelhante nos cursos de Secretariado da UFPR e UEL. As disciplinas de Turismo possuem cargas horárias menores e acontecem em turma única, ou seja, não há divisão. Esse fator também é observado na disciplina de Língua Inglesa VI de Secretariado da UFPR, a qual não aparece no quadro por ser optativa. Nesse segundo caso, devido ao modo de adesão dos alunos, as turmas de LE possuem menos estudantes, inviabilizando essa divisão, o que também explicaria a não divisão de turmas da UEM, uma vez que o número de alunos de Secretariado é distribuído entre 3 LEs ofertadas.

Com relação à divisão de turmas, dois participantes avaliaram positivamente o trabalho com um número reduzido de alunos, sobretudo com relação à produção oral dos estudantes:

Você tem lá uma turma entrando de 40 calouros, 50 calouros, aí você divide isso e fica, daí você faz o nivelamento e já tira mais uns 10, 12, às vezes até 15 alunos saem nivelamento. Aí você fica com 2 turmas com no máximo 20 alunos cada uma, no máximo. Às vezes você fica com 16 alunos cada. A gente tá sempre dividindo bem certinho e isso é muito bom (P1, grifos meus).

Até eu quero destacar que dividir a turma e ter menos de 20 alunos por turma é crucial pra gente conseguir trabalhar línguas, né? E eu, principalmente a oralidade, que acho que as outras habilidades a gente consegue fazer com que o aluno trabalhe mais sozinho e...mas a oralidade, como a gente precisa de um...um foco maior, ter menos alunos em sala é primordial (P2, grifos meus).

E ainda nesse sentido, P6 menciona a divisão de turmas como uma questão institucional e atrelada ao nivelamento:

Institucionalmente, os alunos são nivelados no primeiro ano, logo que eles ingressam na disciplina de língua inglesa e aí as turmas são divididas, por um aspecto primeiro formal, porque nós não podemos ter no regimento tanta diversidade, turmas práticas com mais de 20 alunos, então é necessário fazer essa divisão e, conseqüentemente, nós fazemos essa divisão pelo nível linguístico. Então nós temos aí, no caso, 6 disciplinas de língua inglesa que acontecem, e aí, uma em cada em ano, três anos, com um professor em cada turma (P6, grifos meus).

Nesse momento, ressalta-se que os participantes mencionaram questões organizacionais das disciplinas que lecionam, sendo os testes de nivelamento detalhados e analisados com mais atenção adiante, na análise da questão 4.

Ainda sobre a organização das disciplinas, ao mencionarem as características de seus cursos, alguns participantes reforçaram o enfoque dado às disciplinas dos anos finais dos cursos de Secretariado da UEM e UFPR.

Mas o aluno ou aluna também tem a opção de fazer uma outra optativa em língua inglesa, é, que tem foco em tradução [...] então é também um outro enfoque, né, da língua inglesa, em que o aluno que já está em Língua Inglesa 6, já teve um aproveitamento até a 5, ou às vezes já fez o nivelamento e terminou só de fazer o que precisava, ele vai pra uma disciplina mais solta, digamos, sem material didático, mas que apresenta pra ele um outro uso da língua, em termos até profissionais mesmo, né? Ele descobre ali alguns procedimentos da arte ou da prática tradutória. É muito interessante (P1, grifos meus).

E o último ano é específico para tradução, para estudos da tradução voltados para prática secretarial. Então ele é fins específicos também, né? Primeiramente com um semestre em introdução aos estudos da tradução ou estudos tradutórios, né? E o segundo semestre, prática de tradução. Aí é só prática de exercícios, com exercícios, né, de tradução específicos da área. Ata, memorando, comunicação interna, e-mail, aí vai para os gêneros específicos da área (P7, grifos meus).

Ao observar os dois trechos, é possível verificar a oferta de disciplinas (obrigatórias ou optativas) com enfoque na tradução. Desse modo, há uma relação mais direta entre o conteúdo trabalhado e as habilidades e competências desenvolvidas nos aprendizes com atividades pertinentes à sua atuação profissional como Secretário Executivo, retomando a

preocupação inicial dos cursos de ESP com a situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). Nesse sentido, os dois participantes ressaltam a prática tradutória, sobretudo de gêneros específicos da situação-alvo, como mais uma maneira de se desenvolver o ensino e aprendizagem de ESP nesse curso, elencando a contribuição desses gêneros específicos da atuação profissional ao ensino-aprendizagem dessa abordagem (RAMOS., 2004).

De modo geral, em resposta à questão 1, é possível perceber que a organização das disciplinas de ESP está diretamente relacionada à carga horária que possuem no curso, ou seja, quanto maior a carga horária, mais disciplinas obrigatórias de LI são ofertadas. Esse traço também se aplica às diferenças das matrizes curriculares entre cursos, sendo que cursos de Secretariado tendem a ter uma carga horária relevante de LI e os cursos de Turismo e de Hotelaria ofertam disciplinas mais curtas e em somente um ano do curso. Por fim, medidas como divisão de turmas e enfoque em usos mais específicos da LI nas disciplinas ofertadas (tradução e uso de gêneros da área de atuação) são percebidas como estratégias de, em fato, associar o ensino-aprendizagem de LI à situação-alvo.

Análise da questão 2. Quais os recursos utilizados nas aulas de LI (materiais didáticos adotados, livros, equipamentos e/ou instrumentos)?

Em resposta à segunda questão, os participantes mencionaram, de modo geral, três aspectos inerentes ao termo recurso: o espaço físico, equipamentos e a adoção de material didático para os cursos de ESP. Mais uma vez, para a visualização desses termos, apresento o Quadro 43 contendo os itens relatados pelos participantes.

Quadro 43 – Recursos das aulas de ESP por IES

Recurso	Tópico abordado pelo entrevistado	UEL	UEM	UFPR	UNIOESTE
Espaço Físico	Disponibilização de ambiente específico para aulas de LI/LE: laboratório de línguas			X	
Equipamentos	Projektor/Data-show	X	X	X	X
	Televisão			X	
	Laptop			X	
	CD/Radio	X	X		
	Plataformas <i>online</i> institucionais ou de materiais didáticos	X	X	X	X
Material Didático	Adoção de material didático pelo curso	X		X	

Fonte: a autora.

Primeiramente, quanto ao espaço físico, na UFPR foi mencionada a disponibilização de 4 laboratórios de língua para a realização de aulas de LE, com aulas concomitantes de Língua Inglesa e Espanhola, das turmas A e B, diferentemente das demais universidades, nas quais a LI ocorre em salas de aula disponibilizadas igualmente às demais disciplinas do curso. Ainda, na UEL foi relatada a oferta de laboratório de línguas, com cursos de várias LEs, incluindo o ensino de português para estrangeiros, porém como opção adicional ao estudo de idiomas pelos discentes.

No caso dos equipamentos mencionados, os participantes se referiram a recursos que permitem a realização de atividades essenciais das disciplinas de LE, como a projeção de materiais didáticos para o acompanhamento dos estudantes, utilização de plataformas *online* fornecidas por esses materiais, além da reprodução de imagens, vídeos e áudios como ferramentas didáticas.

Com relação à adoção de material didático, foram mencionados pelos participantes alguns títulos adotados nos cursos, bem como o modo pelo qual os programas organizam suas unidades didáticas em seus Planos de Ensino. No Quadro a seguir são apresentadas, por universidade, as obras relatadas pelos participantes, bem como o enfoque organizacional e linguístico de cada uma delas.

Quadro 44 – Materiais didáticos adotados nas IES pesquisadas

IES	Materiais didáticos mencionados	Enfoque organizacional	Enfoque linguístico
UEL	<i>Business Result</i> (Oxford)	São utilizados os volumes <i>elementary</i> , <i>pre-intermediate</i> , <i>intermediate</i> e <i>upper-intermediate</i> delimitando os conteúdos programáticos e cronograma ao longo dos 3 anos de curso com a oferta de LI.	<i>Business English</i>
UEM	Não foram citados títulos de materiais.	Adotado no 1º ano.	<i>General English</i>
		Adotado no 2º e 3º ano.	<i>Business English</i>
UFPR	<i>American English File second edition</i> (Oxford)	Língua Inglesa I, II e III: volume 1	<i>General English</i>
		Língua Inglesa IV, V e VI: volume 2	
		Observação: na Língua Inglesa VI adota-se unidades do mesmo livro ou material específico elaborado pelo professor.	
UNIOESTE	Não se adota material didático.	São realizadas consultas a materiais como <i>English for Tourism</i> e <i>At your service</i> de editoras internacionais para decisão de conteúdos e organização curricular.	<i>English for tourism</i>

Fonte: a autora.

A partir desses dados, observa-se a presença de materiais cujos enfoques linguísticos e temáticos são mais atrelados aos propósitos específicos, como é o caso dos exemplares de *Business English* e *English for Tourism* citados, reforçando a perspectiva *narrow-anlged* dos cursos e ainda, permitindo a abordagem de elementos como gêneros discursivos e vocabulário voltados à situação-alvo. Por outro lado, o ingresso no programa de Secretariado da UEM e em 5 semestres do curso na UFPR, os materiais didáticos visam ao desenvolvimento de GE. Nos dois casos, há um enfoque no *Business English* respectivamente nos dois anos seguintes e no semestre final do curso.

É importante destacar que os recursos didáticos mencionados se distanciam sobretudo quanto às situações de ensino em foco, conforme previsto pelas características variáveis do ESP propostas por Dudley-Evans e St. Johns (1998). No entanto, não há um desenho de materiais específico para Secretariado Executivo mencionado, a não ser por meio da elaboração de materiais no semestre final do curso, como observado na UFPR, enquanto que no curso de Turismo analisado, há publicação específica não adotada pelo programa, mas que serve como referencial para o planejamento da disciplina de ESP. Ainda, destaca-se mais uma vez a presença de publicações de editoras internacionais voltadas a estudantes de diversos contextos de aprendizagem, possivelmente havendo uma relação indireta dos enfoques didáticos propostos à realidade de aprendizagem nacional.

Nesse âmbito, muito se discorreu nas entrevistas sobre o tema, sobretudo com relação ao seu papel no planejamento dos cursos e a dificuldade de acessá-los. No primeiro caso, alguns participantes explicaram que, ao adotarem um determinado material didático, os conteúdos neles listados auxiliam na organização das ementas e distribuição dos conteúdos ao longo das disciplinas ofertadas, ou ainda, servem como direcionamento desse processo:

[...] então a segunda edição, inglês 1, 2 e 3, Língua Inglesa 1, 2 e 3 funcionam com o vermelho, número 1, livro número 1. Língua Inglesa 4, 5 e a optativa, que é a 6ª, funcionam com o livro 2, o azul. Nós dividimos a cada Língua Inglesa, a cada 60 horas, 4 unidades (P1, grifos meus).

O material acho serve para dar essa divisão de conteúdo que a gente vai abordar quanto, quando, né? A gente tem um programa pré-definido de X unidades em cada semestre, e vai seguindo essa dinâmica. As avaliações meio que se padronizam, então a gente se baseia por aí (P3, grifos meus).

Então eu peguei livros específicos de *Oxford, Cambridge, English for Tourism, At your service*, livros assim, né? Eu vi mais ou menos...eu buscava entender como, para qual nível era, se era A1, A2, se era A0, que compreendia esses false beginners, e buscava o material, né, o conteúdo linguístico e de vocabulário, e

mais ou menos a ordem curricular até pra montar os meus módulos. A partir disso, eu montava as minhas próprias aulas buscando evidenciar esses conteúdos pela internet. (P4, grifos meus).

Nesse sentido, foi possível perceber que a produção de materiais didáticos pelo próprio docente é uma prática comum a suprir alguns problemas relacionados ao seu acesso, como:

I. a questão de licença para uso dos materiais, que nem sempre são de livre acesso aos docentes e estudantes, ou mesmo, possuem custo elevado:

É, que pra gente facilita bastante, porque muito infelizmente, é, porque boa parte, eu diria que a maioria dos alunos não tem o material didático. A gente recomenda que compre, mas eles têm essa autonomia, não tem como obrigar. Muitos não tem como, também muitos não fazem questão de ter, por causa do gasto, eles acham fácil pra fazer download, aí eles acompanham no celular, mas no celular é pequeno, é difícil de acompanhar também. Muitos acabam acompanhando fazendo anotações e acompanhando pela projeção na sala de aula (P3, grifos meus).

Então eu gosto de verificar se aquele material é de licença aberta, tanto que por isso que eu não uso os livros disponibilizados em PDF nem passo para eles, porque eles não têm essa licença aberta. Então eu vejo as dinâmicas e adoto para minha prática, e as imagens... imagens e vídeos, aquilo que forem *creative commons*, que tem essa liberdade de uso para o professor, com a licença aberta (P4, grifos meus).

Mas tinha uma preocupação em conseguir fazer X páginas do livro, porque os alunos compram esse livro, a maioria deles, outros copiam. Não é um livro barato, nem para nós professores eu não julgo barato, imagina para o aluno (P5, grifos meus).

II. a inadequação desses materiais aos propósitos específicos, sobretudo no contexto nacional:

De fato, nós temos muitos materiais internacionais, que não atendem especificamente a área secretarial, eles são generalistas no business, né? São para *business*, na verdade (P7).

E aí, claro, uma possível crítica é porque esse livro não foi desenhado para Secretariado Executivo, ele é *Business English* de modo geral, e não por uma editora brasileira. Então, eu acho que essa leitura externa de como nós, aqui no Brasil, devemos ensinar ESP ainda é muito forte (P6).

III. a necessidade de se trabalhar com materiais que contemplem a perspectiva do GE para suprir as necessidades dos aprendizes com relação ao conhecimento básico da LI:

Então, na última organização, é... que nós fizemos, nós adotamos um livro geral para o primeiro ano, né? De língua básica, né? E para os segundos e terceiros anos, aí nós colocamos o... o business, né? De livros internacionais que a gente tem, né? Tentando sempre complementar com gêneros do secretariado (P7, grifos meus).

Nesse âmbito os participantes mencionaram algumas alternativas aos problemas relacionados ao acesso, atualização e confecção de materiais, por meio de práticas e outros recursos que permitem desenvolver os propósitos de ESP:

Então eu gosto muito do material e dá oportunidade de eu enxertar coisas, de trazer coisas novas, atualizadas, às vezes se teve ali uma, uma...um momento em que aquela notícia ou que aquele tema se desatualizou, então eu mesmo atualizo o tema, então dá a oportunidade de fazer isso (P1, grifos meus).

Então, como a gente tem disponível a todo momento [*internet*], a gente pode pegar conteúdo autêntico: websites, materiais prontos, Youtube, os vídeos, né? Então com conta disso, eu pegava o material, adotava algumas dinâmicas do livro didático, mas para as minhas necessidades (P4, grifos meus).

Então os professores trocam materiais, é... de preparação que já fizeram anteriormente... dividem esses materiais justamente para gente ter materiais, que na verdade são produzidos pelos professores, quando se trata especificamente do Secretariado (P7, grifos meus).

Ainda, outro ponto ressaltado foi a cultura do material didático, aspecto associado à desmotivação dos estudantes, desinteresse pelas disciplinas de LI e dificuldade em gerir o conhecimento linguístico específico por meio das modalidades de atividades sugeridas nos materiais, como por exemplo, exercícios de preencher lacuna.

Então por isso que eu mudava muitos exercícios, deixava de fazer outros, com o tempo eu deixei de usar os exercícios dessa plataforma online. E aí todo bimestre, nós trabalhávamos a língua para uma prática de linguagem específica. Então nós tínhamos um bimestre que eles precisavam vender um produto, então todo nosso trabalho com o livro, com o material, era para que no final eles conseguissem vender o produto. Outro bimestre era voltado para o e-mail, então tudo que nós estudávamos era para que no final eles produzirem um e-mail para um contexto específico. E aí isso, eu vi que, conseqüentemente, possibilitou para eles também se desapegarem um pouco do livro didático como a salvação para aqueles que tinham pouco desenvolvimento linguístico até então (P6, grifos meus).

A partir da fala de P6, observa-se, mais uma vez, a preocupação com a atuação profissional dos aprendizes, por meio de uma prática mais atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a estas situações-alvo.

A partir das observações dos recursos mencionados pelos participantes, as quais retomam o oitavo aspecto da análise de necessidades proposta por Dudley-Evans e St. John (1998), quanto às condições de aprendizagem e ao ambiente do curso, pode-se perceber que nas IES públicas paranaenses analisadas, o espaço físico é geralmente uma sala de aula disponibilizada para todas as demais disciplinas do respectivo curso de graduação. No caso dos equipamentos, os projetores e as plataformas virtuais foram pontuados por todos como meios de se desenvolver as práticas de sala de aula, as quais evidenciam a necessidade de acesso à *internet* e a recursos digitais, integrando o aprendizado e garantindo maior acessibilidade aos aprendizes.

É importante ressaltar que tais constatações são independentes do trabalho remoto ao longo da pandemia do covid-19, que ocorreu no momento das entrevistas. Por esta ocasião, os participantes mencionaram mudanças referentes ao extenso período de aulas remotas e, como contraponto, referiram-se às experiências presenciais de ensino positivas nessa questão.

Ainda quanto aos recursos, houve uma mobilização geral dos participantes quanto aos materiais didáticos, sendo esses majoritariamente mencionados como preocupantes por três fatores principais: o acesso a esses materiais, a inadequação aos propósitos específicos das áreas de atuação e as reais necessidades dos aprendizes em LI. Ainda que em duas IES haja materiais adotados para o trabalho em sala de aula, essas lacunas apontadas pelos participantes acarretam um processo de produção de materiais pelos docentes em busca de sanar as necessidades dos profissionais em formação. Como conclusão, nota-se que não há direcionamentos muito claros da gestão na escolha e aquisição de materiais didáticos e nem mesmo um corpo docente conciso para a elaboração de materiais de estudo específicos.

Análise da questão 3. Como você desenvolve as habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita) em suas aulas?

Visando a sintetizar os meios de se desenvolver as 4 habilidades, conforme proposto no enfoque a pergunta, o Quadro 45 a seguir conta com as observações centrais dos participantes sobre cada uma delas.

Quadro 45 – Menção às 4 habilidades por participantes

	Compreensão Oral	Produção Oral	Compreensão Escrita	Produção Escrita
P1	Não mencionada	É dado maior enfoque em sala de aula	Não mencionada	Pouco trabalhada em sala, com a oferta de oficinas para desenvolver esta habilidade
P2	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala, porém o trabalho é dificultoso no ensino remoto	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala
P3	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala	Enfoque requerido pelos demais professores do curso na produção de gêneros específicos da área
P4	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala
P5	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala, porém foi prejudicada no ensino remoto	Consegue desenvolver em sala	Consegue desenvolver em sala
P6	Desenvolvida de acordo com diagnóstico de necessidades	Desenvolvida de acordo com diagnóstico de necessidades, porém foi prejudicada no ensino remoto	Desenvolvida de acordo com diagnóstico de necessidades	Desenvolvida de acordo com diagnóstico de necessidades
P7	Mais facilmente trabalhada em sala	É dado grande enfoque em sala, porém com dificuldades, sendo ofertadas oficinas de conversação para oportunizar o desenvolvimento da habilidade	Mais facilmente trabalhada em sala	Dificuldades de desenvolver em sala, sendo o enfoque do ano final do curso em produção escrita por meio da tradução/versão.

Fonte: a autora

Com pouca variação quanto às respostas, os 7 participantes afirmaram dar enfoque às 4 habilidades comunicativas em suas aulas, sendo a produção oral a habilidade mais enfatizada nas respostas, seguida da escrita. Num primeiro aspecto observado mediante o Quadro 45, quanto a oralidade, a adoção da abordagem comunicativa nos cursos em que lecionam foi afirmada por dois participantes:

O método é comunicativo e, né, a gente tenta sempre levar as 4 habilidades aí meio juntas, né? Com essa estrutura, é...minoria...é...de uma sala de aula menor, a gente consegue bastante dar enfoque à fala, né? A oralidade (P1, grifos meus).

No geral, eu poderia dizer que a gente trabalha com o grosso de abordagem comunicativa mesmo, né? Aquela coisa de...é, gramática dentro de contexto, a língua estrangeira desde lá do inglês 1, claro que não é nada muito religioso, né [risos] a gente tem uma certa flexibilidade pra lidar com as contingências, mas desde o inglês 1 já usando língua estrangeira, e aí tentando lá no final não usar mais língua portuguesa. Enfim, no geral eu diria que todo mundo trabalha com a abordagem comunicativa, mas nessa perspectiva meio pós-método mesmo e,

enfim a gente tem as nossas contingências e vai, é, adaptando às necessidades que vão aparecendo pra gente, né? (P3, grifos meus)

Nas respostas de P1 e P3 é evidenciada a preocupação com a oralidade, aspecto mais relacionado ao ensino e aprendizagem de GE, tanto para compreensão quanto produção oral em sala de aula (VILAÇA, 2010). Tal posicionamento dos participantes reflete aspectos levantados ao longo da análise no que tange ao nivelamento heterogêneo dos discentes, sendo essa característica um fator impactante no desenvolvimento desta e das demais habilidades. Outro aspecto é o uso instrucional gradativo de LI levantado por P3, fator contrastado por Celani (2009) ao apontar essa ruptura com a abordagem comunicativa em cursos de ESP, devido ao nível de fluência dos aprendizes requerer o uso de LM para tal propósito.

Ainda sobre essa habilidade, um participante enfatizou a questão do agrupamento e divisão de turmas como medida facilitadora para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que o número reduzido de estudantes permite um trabalho mais direcionado:

Até eu quero destacar que dividir a turma e ter menos de 20 alunos por turma é crucial pra gente conseguir trabalhar línguas, né? E eu, principalmente a oralidade, que acho que as outras habilidades a gente consegue fazer com que o aluno trabalhe mais sozinho e...mas a oralidade, como a gente precisa de um...um foco maior, ter menos alunos em sala é primordial (P2, grifos meus).

Observou-se também que as habilidades trabalhadas mais facilmente são compreensão auditiva e leitora, as quais não foram comentadas a fundo pelos participantes, ou mesmo mencionadas, como no caso de P1, que abordou somente a produção oral e escrita em sua resposta. Tais habilidades podem ser acessadas pelos aprendizes de maneira mais autônoma, pelo fato de exigirem estratégias e competências linguístico-discursivas que independem do nível de proficiência e domínio linguístico relatado.

Por outro lado, tanto a oralidade quanto a escrita foram apresentadas como habilidades de desenvolvimento mais problemático. Nesse sentido, uma causa apontada nas falas de P2, P5 e P6 sobre a dificuldade com a produção oral foi o período remoto, o que, de certo modo, impossibilitou as interações e oportunidades de desenvolvimento de fala pelos estudantes. Nesse âmbito, participantes mencionaram aulas ministradas de maneira síncrona em plataformas *online* com baixa adesão de discentes, pouca ou nenhuma interação, além de aulas assíncronas, nas quais os estudantes desenvolviam atividades envolvendo as demais habilidades que não a produção oral. Desse modo, inferiu-se que, na

opinião geral dos entrevistados, o ensino-aprendizagem *online* não contribuiu com as habilidades ativas, sobretudo a oralidade.

Ainda quanto às habilidades ativas e receptivas, na análise documental dos PPCs de cursos de ESP realizada anteriormente neste estudo, foi possível observar a menção do domínio de LI pelos egressos de maneira mais explícita no curso de Secretariado Executivo da UFPR, dentre as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes, e no curso de Turismo da UFPR do campus de Curitiba (Jardim das Américas), com a menção ao Mercosul e ações de internacionalização universitária.

Nesse âmbito, cabe ressaltar o que foi postulado por autores supracitados, como Vilaça (2010) e Mattos (2018), os quais afirmam que as habilidades e conhecimentos em LE são diretamente relacionadas ao seu público-alvo e contemplados em conjunto em se tratando da abordagem para fins específicos. Isso posto, o enfoque nas distintas habilidades, discorrido pelos participantes, pode ser interpretado mais como um fator didático-pedagógico nos cursos de ESP e não simplesmente como componentes isolados a garantir maior ou menor sucesso dos aprendizes na situação-alvo. Desse modo, justifica-se as dificuldades relatadas quanto ao insucesso no desenvolvimento de habilidades ativas, uma vez que são práticas de ensino com resultados insuficientes.

Um outro aspecto a ser ressaltado nessa questão é o fato da determinação das habilidades a serem trabalhadas nos cursos de ESP acontecer por meio do uso do diagnóstico de necessidades, como explicado por P6:

[...] ao final de cada bimestre eu sempre faço um *feedback* da disciplina por um questionário ou interações orais, em que eles me dizem o que eles sentem que nós mais trabalhamos, qual a habilidade. E qual habilidade eles sentem que ainda tá muito lacunosa, que precisa ser mais trabalhada. Então a minha escolha de qual prática de linguagem adotar no bimestre seguinte sempre é com base nesse *feedback* do bimestre anterior [...] então eu acho que, eu olho pra essas habilidades, né, as *skills* da língua, muito com base no que eles sentem como bons e no que eles sentem ainda como lacunoso. E é a partir daí que nós planejamos muito juntos o bimestre seguinte (P6, grifos meus).

Outro participante se referiu a um recurso parecido ao responder esta questão, como forma de avaliar sua prática e auxílio para seu planejamento de atividades:

[...] mas eu não recebi nenhum *feedback*, porque agora nós vamos encerrar o semestre, eu justamente iria pedir, é fazer um questionário diagnóstico de meio de semestre pra ver como que foi trabalhada cada atividade pra saber que que eles tão sentindo, para eu poder providenciar algum tipo de intervenção, de

algum tipo de prática, né? Que desse conta das dificuldades relatadas por eles (P4, grifos meus).

Nos dois trechos de relatos de prática, P4 e P6 retomam as premissas que embasam o desenho de cursos de ESP ao mencionarem a análise de necessidades dos aprendizes para atender às demandas inerentes a essa abordagem: o planejamento de curso, elaboração de materiais, seleção de conteúdos e enfoque nas habilidades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, percebe-se um modelo de curso mais centrado no aprendiz (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Além dessas práticas, vale ressaltar que P1 e P7 apresentaram alternativas para as dificuldades quanto à compreensão e produção escrita, ao mencionarem a oferta de disciplinas mais específicas e cursos de extensão oportunizando o desenvolvimento dessas habilidades.

Desse modo, conclui-se que os contextos analisados buscam contemplar as 4 habilidades da LE, refletindo as inovações advindas da incorporação do MD no ensino de línguas e contrapondo a premissa integradora dessas 4 habilidades exclusiva ao GE, uma vez que não há um enfoque em uma determinada habilidade, sobretudo na leitura em LI, como questionado por Ramos (2005) a partir do BNESSP.

Quanto à análise de necessidades, ainda que enfatizada por somente 2 dos participantes, foi evidenciada a importância de seu papel no planejamento de cursos de ESP, tanto na determinação das habilidades e dos conteúdos a serem trabalhados, quanto para verificar o andamento desses cursos e ajustar as práticas dos docentes. Nessa ordem, de modo semelhante, as IES apresentam dificuldades para promover a produção oral e escrita dos aprendizes, o que se enquadra em um dos aspectos a serem determinados por meio da análise de necessidades proposta por Dudley-Evans e St. John (1998) e que, de certa forma, estão sendo contornadas por meio de disciplinas e cursos adicionais nos designs dos cursos analisados.

Análise da questão 4. Existe alguma estratégia relacionada ao nivelamento dos aprendizes? Se sim, de que modo é realizada?

Nessa questão, os participantes mencionaram a adoção ou não de estratégias de nivelamento, as quais são resumidas no Quadro 46.

Quadro 46 – Teste de nivelamento de alunos nos cursos de ESP por IES

	Método utilizado	Quando acontece	Como acontece	Utilização
UEL	Teste de nivelamento.	Início do curso.	Prova de compreensão oral e escrita, além de entrevista avaliando a produção oral.	Divisão de turmas por meio da pontuação obtida na prova.
UEM	Não há.	---	---	---
UFPR	Teste de nivelamento.	Início do curso.	Prova escrita e entrevista, com inscrição mediante edital.	Eliminação de disciplinas de acordo com o desempenho na prova.
UNIOESTE	Não há.	---	---	---

Fonte: a autora.

Com relação às duas universidades que realizam o teste de nivelamento, os participantes explicitaram o processo realizado com os ingressantes nos cursos de Secretariado, o qual acontece por meio de prova, seguida pela organização do número de estudantes em turmas distintas. Embora muito similares, a utilização dos modelos de nivelamento como divisor de turmas acontece somente na UEL. Já na UFPR, esse teste proporciona a eliminação de disciplinas de LI a serem cursadas pelos graduandos.

Similarmente, na UNIOESTE, foi mencionada uma prova de dispensa de disciplinas, a qual aborda conhecimentos específicos de LE, exigindo 70% de aproveitamento do aprendiz. Na UEM, por sua vez, foi relatado que os ingressantes do curso de Secretariado realizam uma ambientação das 3 LE ofertadas pelo curso (Inglês, Espanhol e Francês) na primeira semana de aula e optam por cursar 2 delas. Assim, o próprio sistema *online* de matrículas realiza o agrupamento dos alunos em turmas de cada LE.

No caso da dispensa de disciplina ofertada em alguns cursos, há uma questão quanto à modalidade considerada no teste aplicado, que, segundo as descrições dos participantes, são métodos de se avaliar o domínio linguístico dos aprendizes característicos do GE, sobretudo quanto às habilidades ativas (produção oral e escrita), as quais são problemáticas típicas de cursos de ESP. Embora seja importante considerar níveis de proficiência muito distantes num mesmo grupo, tanto para a motivação dos aprendizes quanto para o planejamento dos cursos, as medidas de divisão de turmas e nivelamento parecem ser caminhos mais adequados do que a dispensa da disciplina, uma vez que essa permite o acesso ao idioma com enfoque na situação-alvo, sendo componente fundamental na formação profissional.

Ainda nesse âmbito, além das provas e divisão de turma, algumas outras características foram apontadas pelos participantes quanto ao nivelamento. Primeiramente, as turmas foram definidas como mistas quanto à proficiência linguística dos aprendizes e, assim, alguns participantes relataram a importância dessa característica para o aprendizado:

Mas eu aproveito muito a questão dos níveis diferentes no momento em que eu separo eles em grupos, porque aquele aluno com nível mais forte, ele serve como andaime para alunos com o nível mais baixo. Então o aluno com nível mais desenvolvido, ele pratica todas as habilidades ensinando, porque quando a gente ensina a gente aprende bastante, a gente retém o conteúdo. E aquele aluno que tem mais dificuldade, ele se apoia no aluno que tem mais conhecimento. (P4, grifos meus).

Às vezes já aconteceu da gente perceber que se cria isso naturalmente, de a turma A virar a turma forte e a turma B a turma fraca, é...ou vice-versa, né? Assim, aleatoriamente [risos] escolhi A e B. Quando a gente começa a perceber esse tipo de coisa, a gente mistura as turmas...a gente mistura, bate no liquidificador e separa de novo [risos] é pra tentar ter esse equilíbrio, não ter a turma boa e a turma ruim, porque a gente considera que, né, o aluno mais forte ele puxa o aluno mais fraquinho também, né? Os alunos aprendem com os colegas também, então se você deixa todos os fortes, aspas, de um lado e os fracos do outro, os fortes ficam cada vez mais fortes e os fracos vão enfraquecendo, por falta de modelos de pares, né? Então a gente tentar deixar as turmas misturadas, equilibradas (P3, grifos meus).

Percebe-se, nessas falas, que o nível misto dos aprendizes em uma mesma sala de aula pode contribuir para a aprendizagem da turma coletivamente, uma vez que possibilita trocas de conhecimento e desenvolvimento das habilidades entre os próprios aprendizes, independentemente da relação direta entre professor-aluno. É importante observar que tal fato é mencionado também em programas onde há a divisão de turmas, ou seja, mesmo havendo uma medida de nivelamento dos aprendizes, ainda há uma composição heterogênea de níveis de aprendizagem.

Outro critério de heterogeneidade de turmas, mencionado por um dos participantes, foi a diferença na faixa-etária dos aprendizes:

[...] eu sempre tive a sorte de ter alunas novinhas muito generosas, que acolhem aquela senhora ou aquela pessoa que tem um pouquinho mais de idade como “mãezona” da turma e vai funcionando, porque é, porque daí eu também acolho ela como “mãezona” e fica tudo bem [risos] (P1).

Um último aspecto percebido quanto ao nivelamento foi a análise de necessidades, a qual é apontada como meio de se reconhecer as necessidades dos aprendizes, ou seja, o

que necessitam para aprender a LI, para então haver enfoque nas necessidades-alvo, referentes ao contexto de atuação almejado.

O questionário diagnóstico que eu faço por iniciativa minha, eu sempre pergunto se o aluno havia estudado antes, há quantos anos, se foi algum contexto específico, se foi escola de idiomas, intercâmbio. Aí, a partir disso, eu consigo me preparar, né? Sem contar as primeiras aulas, que a gente acaba sentindo que tipo de alunos teremos lá (P4).

A partir da fala de P4, percebe-se uma diferenciação entre as necessidades de aprendizagem e necessidades-alvo, já mencionadas neste trabalho na subseção 1.5.3. Conforme proposto por Hutchinson e Waters (1987), a análise de necessidades é fundamental no ensino-aprendizagem de ESP, sobretudo ao lidar com o nivelamento dos aprendizes, uma vez que sustenta esses dois enfoques.

Mediante o exposto sobre a questão 4, o nivelamento é visto, na maior parte dos contextos em que se aplica, como meio de se eliminar disciplinas de acordo com a proficiência do aprendiz. Já o diagnóstico de necessidades corrobora no planejamento dos cursos de ESP ao determinar a situação atual em LI dos aprendizes, as necessidades de aprendizado e outras, subjetivas, quanto às suas expectativas. Ainda, independentemente das medidas adotadas para nivelamento e consequente divisão de turmas, de modo geral, os participantes definiram as turmas como heterogêneas em termos de proficiência linguística.

É importante salientar que a heterogeneidade de proficiência linguística não é uma questão somente de cursos de ESP, podendo acarretar também contextos em que o GE se aplica. Nesse segundo ambiente de ensino-aprendizagem, enfatiza-se a importância do conhecimento prévio do aprendiz no desenvolvimento da competência comunicativa, com a priorização da oralidade e de habilidades sociolinguísticas visando a formação do falante (SÃO PEDRO, 2006; VILAÇA, 2010). No caso dessa abordagem, o método de nivelamento com enfoque na dispensa de disciplina mencionado anteriormente possui uma aplicabilidade mais recomendável, uma vez que as quatro habilidades são mais consolidadas e não há uma motivação específica. Já no caso do ESP, em face das necessidades da situação-alvo, a heterogeneidade caracteriza um grande percalço para os docentes e, ainda, as disciplinas apresentam enfoque específico independente do nível de proficiência.

Análise da questão 5. Como você avalia o ensino de ESP no contexto em que atua e no que tange aos aspectos anteriormente analisados?

Chegando à última questão dessa etapa de pesquisa, foi possível listar pontos positivos e negativos mencionados pelos docentes de ESP em seu contexto em dois enfoques principais: os cursos e os discentes, conforme apresentados no Quadro 47.

Quadro 47 – Aspectos positivos e negativos dos cursos de ESP

Enfoque	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Cursos de ESP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ qualidade do material didático; ✓ estrutura física; ✓ carga horária considerável. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pouco tempo para adquirir proficiência na LE; ✓ evasão; ✓ apoio demasiado no material didático; ✓ método de avaliação.
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ engajamento nas atividades propostas; ✓ desenvolvimento efetivo de conhecimento e experiências em LI. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ perfil dos alunos (trabalhadores, iniciantes completos no idioma); ✓ desinteresse; ✓ desmotivação; ✓ pouco avanço no idioma; ✓ pouca dedicação.

Fonte: a autora.

Ao observar os aspectos positivos listados pelos docentes entrevistados, conclui-se que há um aproveitamento e desenvolvimento dos aprendizes nas disciplinas de ESP dos cursos em foco, devido a fatores como a carga horária, a estrutura física, o material didático adotado, além da boa relação dos aprendizes com as demandas dessas disciplinas de LI. No entanto, alguns desses fatores reaparecem como fatores negativos, como é o caso do material didático e da carga horária.

No caso da carga horária, essa foi afirmada como considerável, sobretudo em relação às demais disciplinas dos cursos, como pode ser observado no trecho a seguir.

Eu acho que assim, é...pra mim sempre falta, eu acho que eles tinham que ter mais aula, mais carga horária, mas se for ver na carga horária geral deles, língua estrangeira é o peso maior da carga horária deles, da carga total deles. Então, talvez seja assim, talvez porque eu sou da área e acho que a minha área é a mais importante, né [risos] as pessoas de outras áreas acham outras coisas... (P2, grifos meus).

Mediante tal afirmação, foram revisitados os documentos referentes à organização curricular desses cursos, na busca de informações mais quantitativas sobre os programas

investigados. A Tabela 2, a seguir, traz os cursos cujas organizações curriculares se dividem em 4 anos, informando a carga horária das disciplinas de LI juntamente das cargas horárias totais por série.

Tabela 2 – Carga horária anual de disciplinas anuais de ESP

<i>IES</i>	1º ano (Inglês/total)	2º ano (Inglês/total)	3º ano (Inglês/total)	4º ano (Inglês/total)
<i>UEL</i>	120/600	120/600	120/570	0/650
<i>UEM</i>	136/816	136/816	136/748	136/986
<i>UNIOESTE</i>	0/835	68/680	68/960	0/748

Fonte: a autora.

Inicialmente, é possível observar uma variação entre as cargas horárias totais em cada série dos cursos, sendo referentes a fatores emergentes das práticas de ensino adotadas, como a inclusão de atividades acadêmicas complementares, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso.

Com relação às disciplinas de LE, observou-se que no curso de Secretariado Executivo da UEL, há disciplinas de 120h ou 60h, sendo somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola com oferta de 120h e correspondendo à aproximadamente 20% da carga horária total anual.

Na UEM, por sua vez, o curso de Secretariado Executivo oferta disciplinas de 136h ou 68h nos 4 anos, sendo as disciplinas de língua Inglesa, Espanhola e Francesa correspondentes à aproximadamente 16% da carga horária anual, juntamente de outras disciplinas de língua que ocorrem do 1º ao 3º ano: Prática de Leitura e Produção de Textos, Prática de Redação Empresarial e Oficial e Elementos de Economia.

Já no curso de Turismo da UNIOESTE, as disciplinas de LI optativas (Inglês ou Espanhol) possuem a mesma carga horária que as demais, sendo todas de 68h ao longo dos 4 anos do curso, correspondendo à uma porcentagem entre 7 e 10% das séries em que ocorrem.

Na Tabela 3, um último comparativo é estabelecido com o curso de Secretariado Executivo da UFPR, o qual possui duração inferior aos demais e organização curricular semestral.

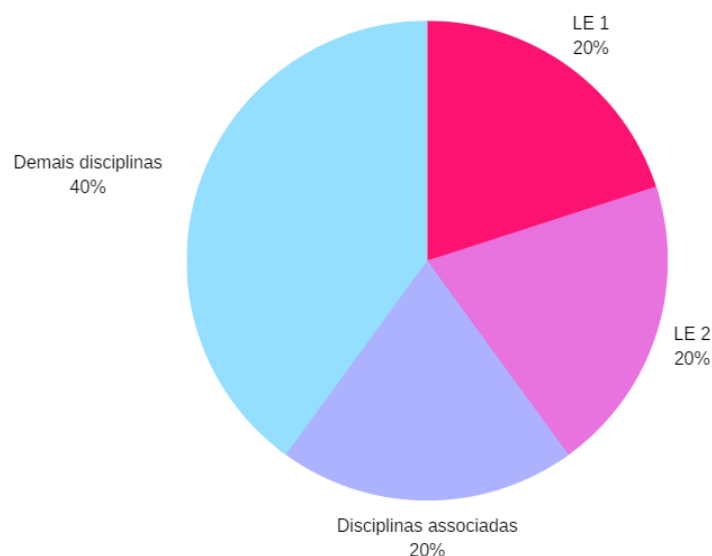
Tabela 3 – Carga horária anual de disciplinas semestrais de ESP

<i>IES</i>	1º SEM (Inglês/total)	2º SEM (Inglês/total)	3º SEM (Inglês/total)	4º SEM (Inglês/total)	5º SEM (Inglês/total)	6º SEM (Inglês/total)
<i>UFPR</i>	60/300	60/300	60/240	60/240	60/240	30/180

Fonte: a autora.

Nessa IES, somente as disciplinas de Língua Inglesa e Espanhola possuem carga horária de 60h por semestre, sendo as demais disciplinas ofertadas com 30h. Nesse caso, as disciplinas de LI totalizam 20% da carga horária semestral. Já no último semestre do curso, por se tratar de uma disciplina optativa, a carga horária semestral de LI IV é de 30h.

A partir desse contraste, ainda que o curso de Turismo não ofereça disciplinas de LE com a mesma frequência ou cargas horárias mais acentuadas, tem-se que as disciplinas de ESP nos cursos de Secretariado Executivo possuem carga horária de 16 a 20% das grades curriculares obrigatórias, sendo possível associar a afirmação dos participantes quanto à oferta considerável de disciplinas de línguas quando comparadas às demais disciplinas do curso. A exemplo desse enfoque, a Figura 10, a seguir, representa a oferta de disciplinas de línguas no 1º e 2º ano de Secretariado Executivo da UEM.

Figura 10 – Carga horária de disciplinas no 1º e 2º ano de Secretariado Executivo da UEM

Fonte: a autora.

Ao observar a oferta de 2 LEs mais uma disciplina associada ao desenvolvimento de competências linguísticas – Prática de Leitura e Produção de Textos e Prática de

Redação Empresarial, respectivamente – as quais somadas, correspondem a aproximadamente 60% da carga horária anual no referido curso. No entanto, é importante destacar um aspecto levantado por P3:

A gente quer que os alunos cheguem prontos, assim, é...no final. Só que é um curso de três anos, né e a gente sabe que a aprendizagem de língua estrangeira, é...a não ser pra pessoas muito *gifted* assim, né, muito, que tenham muita habilidade ou que cheguem muito preparadas, é... língua estrangeira leva muito mais tempo do que isso pra você sair proficiente, né? 3 anos é suficiente ali pra um *intermediate*, com alguma sorte um *upper-intermediate*, e a gente sempre queria mais. Mas dentro desse período de 3 anos é difícil. Aí eu acho que a gente tem que aceitar que a gente preparou eles até uma parte do caminho, e que saiu da universidade, a vida continua e a aprendizagem continua, né? Eles vão aprender de outras maneiras, na prática, estudando, fazendo outros cursos, enfim, é...conforme as necessidades deles eles vão aprender mais (P3, grifos meus).

Desse modo, ainda com essa proporção consistente dedicada aos estudos de LE e LM, o participante aponta a insuficiência de tempo de estudo para um avanço maior no nível de proficiência em LI pelos aprendizes.

Por outro lado, o uso do material didático foi sugerido como fonte principal de conteúdo e de atividades didáticas, além de delimitar o planejamento de cursos. Ainda que nas universidades em que o livro é adotado, boa parte dos participantes o mencionaram como aspecto positivo, em alguns casos, esse também foi alvo de críticas. Nesse sentido, P6 questiona o uso de materiais didáticos sem direcionamento às reais demandas das necessidades-alvo, conforme observado na análise da questão 2, quanto às publicações referidas pelos participantes:

[...] porque eu acho que muitas vezes o que nós acabamos fazendo em sala de aula seguindo o livro didático de uma modo cego, não necessariamente se traduz depois em profissionais confiantes e motivados pra usar a língua inglesa, em específico, no ambiente de trabalho, então...esse é um grande desafio...é ele saber o que de língua eles precisam pra o trabalho, uma vez que nós sabemos pouco da profissão deles (P6, grifos meus).

Ainda sobre materiais didáticos, a dificuldade de um enfoque adequado às necessidades específicas foi mencionada mais uma vez nessa questão, na qual P7 ressalta que não há direcionamentos claros para sua produção, a qual demanda tempo e impacta diretamente as práticas de sala de aula de ESP.

Bom, primeiramente falando do âmbito do Secretariado, é... eu acho que a primeira dificuldade é material. Se nós pararmos pra pensar, nós não temos material didático específico, nós precisaríamos criar esse material aqui no Brasil

pras necessidades específicas do contexto de atuação do Secretariado brasileiro. Então, isso já é assim, muito importante, porque acaba que nós fazemos uma colcha de retalhos em relação a materiais ou a gente acaba produzindo material aqui, ali, enfim, e isso toma muito tempo, né? [...] tendo em vista essa questão do material didático que dificulta também é... a atuação em sala de aula, acaba que nós fazemos esses manuais ou compilados de material, né? E aí nós não temos também uma sequência muito lógica. A gente vai de acordo com necessidades, do que a gente percebe, né? Da... da... do desenvolvimento deles em sala de aula. Então isso também nos dificulta, eu acho, pra um trabalho mais efetivo, mais voltado, mais... centrado, né? Nessas questões de Secretariado (P7, grifos meus).

Esses fatos retomam alguns aspectos observados na questão 2, sobre os recursos utilizados nas aulas de ESP. Nas respostas dos participantes, como já analisado anteriormente, a dificuldade de acesso e a inadequação aos propósitos e necessidades dos aprendizes de ESP, sobretudo em âmbito nacional, representaram percalços ao desenvolvimento das disciplinas e práticas de ensino dessa abordagem.

Aliadas à problemática dos materiais didáticos, foi observado nesta questão, algumas menções ao perfil dos aprendizes de ESP, sendo relatados alguns problemas apresentados por discentes, no que tangem as dificuldades de aprendizagem do idioma e da postura enquanto aprendizes.

Olha, do Secretariado mais especificamente, acho que é o curso que mais apresenta dificuldade. Daí tanto a entrada dos alunos, por exemplo, entra mais alunos que sejam *real beginners* mesmo, com a questão da maioria dos alunos serem trabalhadores. Então...eu percebo que a dificuldade no Secretariado é maior do que nos outros cursos (P2, grifos meus).

Acho que assim, no geral, os alunos chegam num nível bacana, chegam fazendo o que a gente espera deles, nem todos...e acho que assim, isso é de todas as áreas, né? O aluno que se dedica mais e faz mais seriamente, chega com um nível melhor, e aquele que vai fazendo às vezes só pra passar e vai, né, como eu tinha falado, aquele que tá sempre raspando ali no exame final, não vai ter o mesmo nível de um aluno que, é... [áudio trava] na média ou acima da média em todas as disciplinas (P4, grifos meus).

[...] é muito gritante essa percepção mesmo, de mundo, eu acho, assim, de nível geral. Então, alguns erros muito básicos de Língua Portuguesa... é, eu diria que o nível dos alunos, pelo menos com a minha experiência, é mais baixo, tanto de Língua Inglesa, obviamente, quanto de Língua Portuguesa [em comparação aos alunos de Letras] (P5, grifos meus).

Nas falas de P2 e P5, percebe-se que alguns aprendizes de ESP tendem a apresentar dificuldades linguísticas já no ingresso do curso, o que pode ocasionar em pouco avanço no idioma, fato mencionado nos aspectos negativos das respostas a essa questão. Ainda,

fatores como desinteresse, desmotivação e mesmo a dedicação discente podem ser associados a tais dificuldades, como mencionado por P4.

Um outro fator, já destacado no trecho de P2, também relacionado por P7, é a condição de aprendizagem:

Daí tanto a entrada dos alunos, por exemplo, entra mais alunos que sejam *real beginners* mesmo, com a questão da maioria dos alunos serem trabalhadores (P2).

Eles são trabalhadores, né? Alunos que chegam em cima da hora, né? Na universidade (P7).

Nessas falas, é evidente que algumas condições para cursarem o Ensino Superior impactam também o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, dentre elas, os entrevistados destacam o tempo de dedicação para os estudos e a concomitância da vida acadêmica com o trabalho.

Outro fator diretamente relacionado às condições de aprendizagem são os recursos ofertados pelas universidades, mencionados por alguns dos participantes. Ao abordarem a necessidade de mudanças para a atuação nos cursos, alguns sugeriram a aquisição de computadores, a disponibilização de laboratório de informática e o acesso a ferramentas *online* para auxiliar o trabalho com a abordagem. Ainda, uma carga horária maior também foi sugerida por P3 como meio de promover maior aprofundamento no idioma.

De modo geral, os participantes que propuseram mudanças, em resposta a essa questão, evidenciaram as necessidades de ‘modernização’ das práticas didáticas, o que pode ser associado ao reflexo da pandemia do covid-19 concomitante ao desenvolvimento do estudo. Tal acontecimento foi mencionado por 6 dos participantes em diferentes situações relacionadas à educação superior, sendo mencionadas a alteração da dinâmica de trabalho e do programa das disciplinas devido ao período remoto.

Essas mudanças trouxeram à tona aspectos negativos, como a dificuldade de adaptabilidade dos aprendizes com as tecnologias, desde o manuseio de ferramentas de aprendizagem digitais e o acesso a recursos fora da universidade, como o equipamento apropriado e a *internet*. Nesse sentido, a dificuldade da produção oral foi, por algumas vezes, associada ao ensino remoto, o qual foi destacado como motivo de piora no trabalho desta habilidade, no que tange à falta de interação e à postura dos aprendizes nas *lives*.

Os encontros *online*, avaliam os entrevistados, são marcados por frustração dos participantes devido à baixa adesão e participação discente. Um único impacto positivo

mencionado por um dos participantes foi de que, através do uso de plataforma virtual da instituição, houve uma diminuição no uso de fotocópias, com a consequente economia de papel.

Diante desse contexto, além de plataformas *online* institucionais, diversas ferramentas foram mencionadas repetidamente pelos participantes, dentre elas *Google Meet*, *Google Classroom* e *Moodle*, todos disponibilizadas pelas próprias IES, além do uso de recursos paralelos, entre *sites* e aplicativos como *Zoom*, *Kahoot*, *Mentimeter* e *Jamboard*. Desse modo, muito da prática docente passou a contar com recursos, os quais, anteriormente ao período remoto, não eram de grande acessibilidade nas aulas de ESP. Embora esse fenômeno seja possivelmente observado de modo geral no contexto educacional brasileiro, de acordo com os contrastes entre aulas presenciais e remotas evidenciados nas falas dos participantes deste estudo, foi possível constatar que os impactos da pandemia geraram outras perspectivas de como se trabalhar em sala de aula e, conseqüentemente, de como desenvolver o ESP.

Por outro lado, quanto às condições de atuação dos próprios participantes, foi mencionada a falta de formação profissional para atuar no ESP:

Eu lembro que em toda a minha formação eu tive lá, em um bimestre, em uma disciplina, que nós trabalhamos o ESP. Mas foi muito rápido, né, quando a gente pensa em tudo que acontece numa disciplina de língua inglesa pra fins específicos. Então, eu acho que falta uma formação, para que os professores se sintam confiantes em não usar o livro didático com tanta frequência e perceberem as possibilidades de adaptação. [...] então, entrar em um curso em que eu não conhecia os princípios do curso, né, digamos assim, o campo profissional em si...também não tinha experiência com o ESP, de aula e nem muita formação sobre isso. Acho que a gente chega meio tateando pra tentar se localizar e aí, depois, a gente começa a mudar algumas coisas (P6, grifos meus).

Nesse relato, P6 discorre sobre a escassez de estudos sobre a abordagem do ESP em sua formação inicial enquanto docente de LI. Esse caso retoma o perfil do docente de ESP afirmado por Strevens (1988), no qual ele é concebido como professor de GE trabalhando com alunos com necessidades específicas. Nesse sentido, um outro relato demonstrou a incerteza docente ao trabalhar com o ESP:

‘Ah secretariado é tranquilo, é tranquilo’. Não, não é tranquilo, pra mim não é tranquilo. Pra mim, Letras-Inglês é tranquilo, né... pra mim aquilo ali não é tranquilo. É tranquilo no sentido assim, se você chegar quase com uma aula nem muito... preparada, como os alunos têm muita dificuldade, você às vezes vai ficar uma aula inteira em um exercício ou dois [...] Se você comparar com uma disciplina teórica de políticas linguísticas, é lógico, né? O conhecimento que a gente tem é mais tranquilo pra passar pra eles, né? A gente não tem que estudar

uma teoria a mais, em relação a um curso mais teórico de ensino da educação básica, né, formação de professores. E daí eu não sei, talvez esse 'é tranquilo, é tranquilo', o professor vai entrando nessa de é só fazer o livro, e... não sei se os alunos conseguiram acompanhar (P5, grifos meus).

Ao comparar o ensino de LI em cursos de ESP e de Letras-Inglês, P5 demonstra uma visão conflituosa da abordagem para fins específicos, uma vez que retoma a ideia do ESP como “inglês de segunda linha” (CELANI, 2009) ao relatar a dificuldade dos aprendizes e a impossibilidade de desenvolver estudos mais aprofundados em LI. Esse relato evidencia ainda o empasse de docentes que atuam nessa área quanto a desenvolver o ESP mediante às demandas dos aprendizes, as necessidades-alvo e a falta de preparo para atuar em outras abordagens que não o GE.

Nesse sentido, é importante retomar a análise do perfil dos participantes realizada na seção 2.5.4, na qual foi constatado que a formação desses profissionais é predominantemente em Letras. Assim, o enfoque para atuar no ESP é apontado como insuficiente e a prática docente não é tranquila, nos termos de P5. Embora a experiência dos participantes varie entre contextos (escolas de idioma, cursos preparatórios, aulas particulares, Ensino Médio Técnico, programas governamentais e outros cursos superiores), a maioria deles possui até 5 anos de experiência, configurando um tempo de atuação relativamente curto com a abordagem.

A relação entre os dois aspectos – experiência e formação docente – evidencia um contexto de atuação ainda pouco consolidado, marcado por percalços já elucidados no discurso dos participantes em variados momentos da entrevista, como a rotatividade docente, a forma de contratação temporária por universidades públicas, a ausência ou escassez da abordagem nas formações de professores de LI, além do desprestígio do ESP em face do GE (cf. RAMOS, 2005; CELANI, 2009).

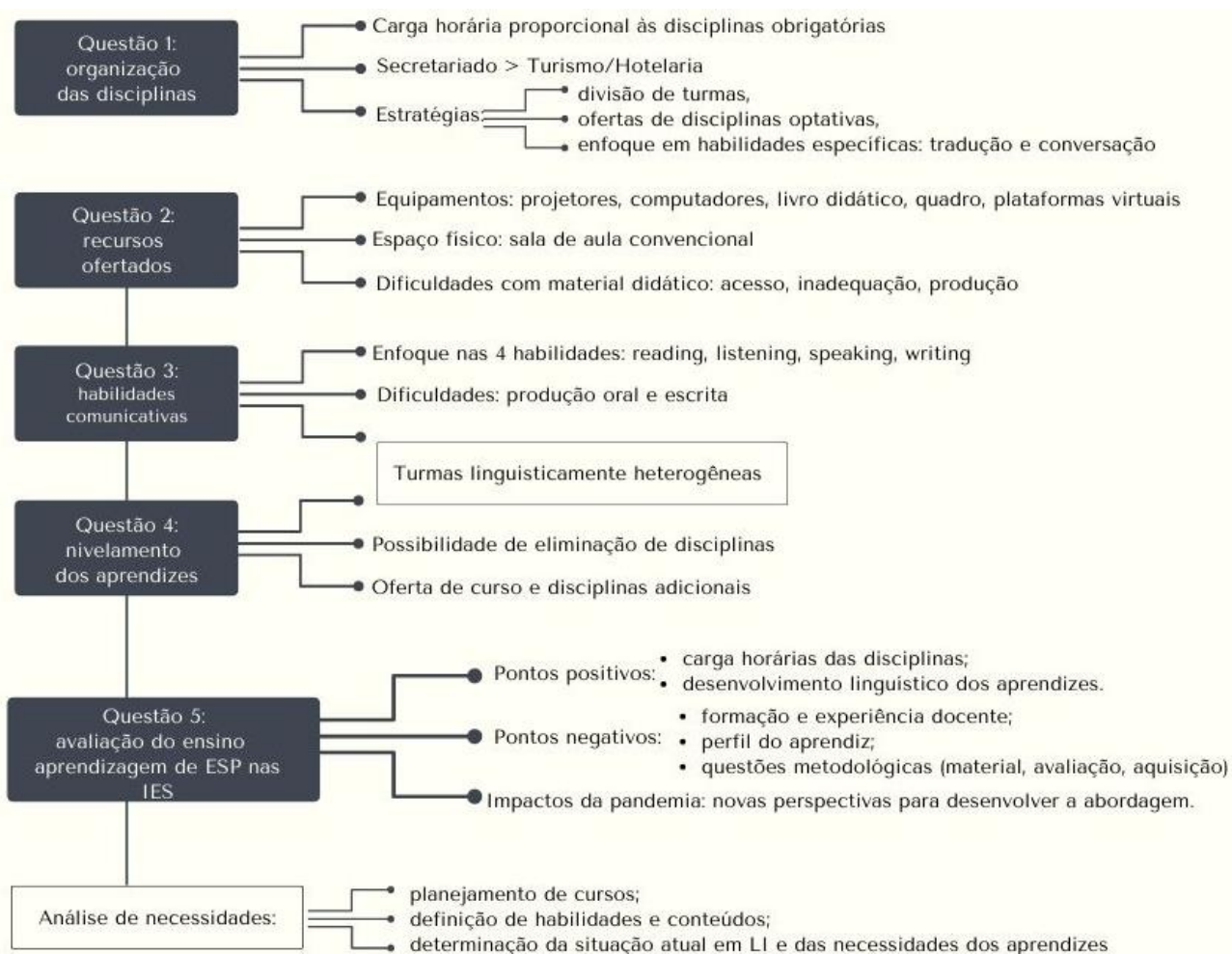
Todavia, os pontos que mais impactam o desenvolvimento profícuo dessa abordagem dizem respeito a questões metodológicas, como o uso de materiais didáticos, avaliação e a disponibilidade de tempo para a aprendizagem linguística efetiva, além do perfil discente, quanto ao nível linguístico de ingresso no curso, postura e atitudes perante a realização do curso superior como um todo.

Outro dado relevante retratado, sobretudo nessa questão, foi a interferência do ensino remoto ocasionado pela pandemia do covid-19 no desenvolvimento das habilidades linguísticas, com destaque à dificuldade de práticas de oralidade, bem como do

planejamento dos cursos e a inserção de tecnologias e ferramentas de ensino *online* para o desenvolvimento das aulas.

A partir das respostas dos participantes nas 5 questões discursivas do roteiro de entrevista semiestruturada, foi elaborado o esquema a seguir de modo a apresentar uma visão geral dos parâmetros encontrados em cada uma das questões.

Figura 11 – Resumo das respostas dos participantes às questões discursivas de pesquisa



Fonte: a autora.

3.2.2 Análise do Significado Interpessoal

Com base na teoria da Avaliatividade, são analisados nesta subseção os componentes atitudinais de afeto, julgamento e apreciação, implícitos e explícitos, bem como a graduação desses em trechos das entrevistas. A partir da identificação de temáticas recorrentes nas falas dos participantes, conforme apresentado nas análises das 5 questões discursivas na seção 3.2.1, obteve-se as seguintes categorias de análise: material didático, divisão de turmas, habilidades, nivelamento, carga horária e perfil discente.

É importante ressaltar que, na questão 5 (*Como você avalia o ensino de ESP no contexto em que atua e no que tange aos aspectos anteriormente analisados?*), foram mobilizados mais componentes atitudinais nas falas dos participantes, devido ao fato da questão sugerir uma avaliação mais subjetiva de aspectos dos cursos de ESP nas instituições.

Retomo os procedimentos de análise da Avaliatividade, apresentados anteriormente na seção 2.3.3 e resumidos no Quadro 12, em termos de categorias de análise adotadas e suas respectivas codificações.

Quadro 12 – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade

Categorias de Análise		Codificação	
AVALIATIVIDADE	Afeto – Julgamento – Apreciação (EXPLÍCITOS / inscritos)	Negrito	positiva (+) / negativa (-)
	Afeto – Julgamento – Apreciação (IMPLÍCITOS / evocados)	<i>Itálicos</i>	positiva (+) / negativa (-)
	Graduação de força	<u>Sublinhado</u>	maior (↑) / menor (↓)

Fonte: os autores.

Novamente, ao final de cada seção de análise, serão apresentados comentários gerais acerca dos recursos de avaliatividade empregados pelos entrevistados nos trechos.

Desse modo, os trechos contendo apreciações implícitas e explícitas referentes ao primeiro aspecto depreendido nas falas de 6 dos participantes quanto ao material didático são apresentadas no Quadro 48 a seguir.

Quadro 48 – Avaliatividade do material didático

Participantes	Avaliações	
P1	Então eu gosto (Afeto +) muito (Graduação ↑) do material e dá oportunidade de eu <i>enxertar coisas</i> (Apreciação +), <i>de eu trazer coisas novas</i> (Apreciação +), atualizadas (Apreciação +) ...ele vai pra uma <i>disciplina mais</i> (Graduação ↑) solta (Apreciação -) digamos, sem (Graduação ↓) material didático (Apreciação -)	
P3	É, que pra gente <i>facilita</i> (Apreciação +) bastante (Graduação ↑) [o material didático]	
P4	...a gente tem disponível a <i>todo momento</i> (Graduação ↑) [<i>internet</i>], a gente pode pegar conteúdo autêntico (Apreciação +) ...eles <i>não têm</i> (Apreciação -) essa licença aberta .	
P5	Não é um livro barato (Apreciação -)	
P6	...o que <i>nós acabamos fazendo</i> (Julgamento -) em sala de aula seguindo o livro didático de um modo cego (Apreciação -)...	
P7	...eu acho que a primeira dificuldade (Apreciação -) é material [...] temos muitos materiais internacionais (Graduação ↑), que <i>não atendem especificamente a área secretarial</i> (Apreciação -).	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Afeto +) 1 (Apreciação +) 5 (Graduação ↑) 4	(Apreciação -) 6 (Julgamento -) 1 (Graduação ↓) 1

Fonte: a autora

Diante dos trechos do Quadro 48, cabe ressaltar que nas avaliações dos participantes há diferentes modelos de materiais didáticos sendo referidos, como observado ao longo das análises por questão na subseção anterior. Nesse âmbito, entende-se por material didático livros internacionais, materiais de *Business* ou *General English*, compilações elaboradas por professores, textos autênticos, recursos da *internet*, assim como já constatado na análise da questão 2, pois nem todas as IES adotam um livro didático específico ou limitam a atuação docente a determinado modelo de curso.

Assim, observa-se nas falas de P1, P3 e P4 o uso de apreciações positivas, com graduação ascendente ao ponderarem aspectos que justificam o uso dos materiais didáticos adotados pelas IES em que atuam. No entanto, P5, P6 e P7, bem como o próprio P4, se atentam a aspectos negativos quanto ao acesso e ao papel decisivo desses materiais nos programas de ESP, valendo-se de escolhas lexicais de apreciação negativas, por vezes explícitos, com os termos como “barato”, “cego” e “dificuldade”.

Destaca-se a graduação ascendente de modo variável entre as falas, se referindo ao gosto pelo material (P1), à quantidade disponível de livros didáticos (P4 e P7) e a praticidade por eles proporcionada (P3). Já a graduação ascendente utilizada por P1

demonstra uma apreciação negativa de uma disciplina sem a adoção de material didático, sendo essa “mais solta”. Conclui-se, mediante os trechos, que a atitude avaliativa negativa do material didático entre os participantes é mais comum, pois dos 6 analisados, 4 representaram julgamentos e apreciações negativas em suas falas.

Numa segunda temática, a divisão de turmas abordada por 3 participantes é apresentada no Quadro a seguir.

Quadro 49 – Avaliatividade da divisão de turmas

Participantes	Avaliações	
P1	A gente tá <u>sempre</u> (Graduação ↑) dividindo <u>bem</u> (Graduação ↑) <i>certinho</i> (Julgamento +) e isso é <u>muito</u> (Graduação ↑) bom (Afeto +)	
P2	...ter <u>menos</u> (Graduação ↓) de 20 alunos por turma é crucial (Apreciação + / Graduação ↑) <i>pra gente conseguir trabalhar línguas</i> (Apreciação +)	
P6	...as turmas são divididas, por um aspecto primeiro formal (Apreciação +), porque nós não podemos ter no regimento <u>tanta</u> (Graduação ↑) diversidade (Apreciação -), turmas práticas com <u>mais</u> (Graduação ↑) de 20 alunos, então é necessário fazer essa divisão e, consequentemente, nós fazemos essa divisão pelo nível linguístico (Julgamento +).	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Afeto +) 1 (Apreciação +) 3 (Julgamento +) 2 (Graduação ↑) 6	(Apreciação -) 1 (Graduação ↓) 1

Fonte: a autora

Nesse âmbito, observa-se a uma predominância de avaliações positivas quanto à divisão de turma nas falas dos 3 participantes que mencionaram esse aspecto. As falas de P1 e P2 são explícitas quanto ao julgamento, afeto e apreciação, com termos como “muito bom” e “crucial” reforçando o papel de um número reduzido de aprendizes para o ensino de ESP. Na fala de P6, embora o emprego de alguns termos de graduação de força maior relacionados à diversidade e ao número de alunos, percebe-se, de maneira implícita, a apreciação e julgamento positivos pelo modo como são realizadas as divisões por meio da avaliação dessa prática em seu contexto de atuação, a qual está prevista no regimento do programa.

Sobre esse tema, é possível concluir que, além de previsto na organização de um curso de ESP, a divisão de turmas também é bem aceita pelos docentes, sobretudo para justificar um trabalho mais direcionado à oralidade, como já observado nas análises das questões discursivas e abordado mais adiante na Avaliatividade das habilidades.

Um outro recurso lexical observado em vários trechos analisados ao longo da entrevista, sobretudo referentes à divisão de turmas, diz respeito ao modo pelo qual os participantes se referem enquanto grupos, por meio uso de termos como “nós”, “a gente”, além da conjugação verbal em primeira pessoa do plural, como “fazemos” e “podemos”. A partir do conceito de avaliação social (OLIVEIRA, 2020), tem-se que, ao se referirem a atitudes práticas, os docentes se percebem como integrantes de um mesmo contexto, sendo suas escolhas lexicais para expressar a prática da divisão de turmas deduzidas como atitudes não somente dos participantes isolados, mas de todo o corpo docente de ESP das IES em que atuam.

Um outro aspecto associado à essa divisão de turmas é o nivelamento, como detectado na análise da questão 4 e, portanto, as avaliações dos participantes sobre essa categoria são representadas no Quadro 50.

Quadro 50 – Avaliatividade do nivelamento

Participantes	Avaliações (+)	
P1	...eu <u>sempre</u> (Graduação ↑) <i>tive a sorte</i> (Afeto +) de ter alunas novinhas muito (Graduação ↑) generosas (Julgamento +) que <i>acolhem</i> (Julgamento +) aquela senhora ou aquela pessoa que tem <u>um pouquinho mais</u> (Graduação ↑) de idade (Julgamento -) ... <i>e vai funcionando...</i> (Apreciação +)	
P3	...o aluno <u>mais</u> (Graduação ↑) forte (Julgamento +) <i>ele puxa</i> o aluno <u>mais</u> (Graduação ↑) fraquinho (Julgamento -) também (Apreciação +)	
P4	...eu <i>aproveito muito</i> (Graduação ↑) a questão dos níveis diferentes (Apreciação -) no momento em que eu separo eles em grupos, porque aquele aluno com nível <u>mais</u> (Graduação ↑) forte (Julgamento +), <i>ele serve como andaime</i> (Julgamento +) para alunos com o nível <u>mais</u> (Graduação ↑) baixo (Julgamento -)	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Afeto +) 1 (Apreciação +) 2 (Julgamento +) 5 (Graduação ↑) 7	(Julgamento -) 3 (Apreciação -) 1

Fonte: a autora

Nas falas de P1, P3 e P4, percebe-se a predominância de avaliatividades positivas na representação da atuação mediante à heterogeneidade de níveis das turmas de ESP, as quais são enfatizadas com termos de graduação de força em primeira pessoa do singular em construções implícitas como “eu sempre” e “eu aproveito muito”. Há também em itálico os termos “acolher”, “puxar” e “servir como andaime” mencionados por cada um dos participantes, os quais representam julgamento positivo sobre o comportamento dos aprendizes colocados em ambientes de aprendizagem de níveis variados.

Portanto, a partir da Avaliatividade do nivelamento dos cursos de ESP, a heterogeneidade é apontada como um fator importante para o funcionamento das aulas, como mencionado por P1. Ao observar a associação dos termos de graduação forte e fraca nas falas de P2 e P4, temos que o “aluno mais forte” auxilia o “aluno mais fraco”, ou mesmo, na comparação de idades diferenciadas apontada por P1, essa dinâmica contribui para o ensino-aprendizagem de ESP ao caracterizar um meio de lidar com níveis variados, independentemente da aplicação de testes de nivelamento, a qual nem sempre acontece ou implica na divisão de turmas.

Aliada à variabilidade do nivelamento linguístico e etário dos aprendizes, as habilidades linguísticas foram apontadas em boa parte das falas e a Avaliatividade sobre esse tema é apresentada no Quadro 51.

Quadro 51 – Avaliatividade das habilidades

Participantes	Avaliações	
P1	...a gente tenta <u>sempre</u> (Graduação ↑) levar as 4 habilidades aí <u>meio</u> (Graduação ↓) juntas (Apreciação +)	
P2	...as outras habilidades a gente consegue fazer com que (Apreciação +) o aluno trabalhe <u>mais</u> (Graduação ↑) sozinho (Julgamento +) ...mas a oralidade, como a gente precisa de um...um foco <u>maior</u> (Graduação ↑), <i>ter menos</i> (Graduação ↓) alunos em sala é primordial (Apreciação + / Graduação ↑)	
P3	...claro que não é nada <u>muito</u> (Graduação ↑) religioso (Apreciação -)	
P6	Agora produção oral <u>de modo constante</u> (Graduação ↑) durante <u>toda ou quase todas</u> (Graduação ↑) as aulas, isso <i>pra mim é um grande</i> (Graduação ↑) desafio (Apreciação -)	
P7	...compreensão auditiva e compreensão é... de leitura, <i>eu acredito que são questões que a gente consegue sanar bem</i> (Graduação ↑ / Apreciação +), né? Mas a escrita, né? A produção escrita e a produção comunicativa, oral, são <u>mais</u> (Graduação ↑) difíceis (Apreciação -)	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Apreciação +) 5 (Julgamento +) 1 (Graduação ↑) 9	(Apreciação -) 3 (Graduação ↓) 2

Fonte: a autora

Sobre as habilidades, os participantes expressaram a avaliação, muitas vezes, de modo implícito e seguidas de graduação ascendente. Tais fatores, a modalização e a graduação, podem ser interpretados como falta de segurança ou dúvida quanto ao desenvolvimento de práticas importantes que promovem as quatro habilidades. Isso é realizado por meio de expressões como “a gente tenta”, “a gente consegue fazer com que”, “a gente precisa” e “a gente consegue sanar bem”, referidos por P1, P2 e P7. Nesse âmbito,

os três participantes voltam a se referir como uma entidade comum na prática do ESP, realizando uma avaliação de cunho mais social do que P3 e P6.

A importância do tema para os entrevistados é inferida pelo emprego de graduações ascendentes para sustentar os argumentos. A temática também está presente nas falas dos 6 participantes. Nesse sentido, P3 ressalta implicitamente o fato de não haver um modelo a ser seguido, mas uma tentativa de se trabalhar com as 4 habilidades nos cursos de ESP.

Em suas falas, P2 se refere ao trabalho mais bem-sucedido com a compreensão escrita e oral, demonstrando uma oportunidade de trabalho autônomo dos aprendizes por meio de julgamento explícito com o adjetivo “sozinho”. P6 e P7 apreciam negativamente a oralidade, ao passo que P2 enfatiza a divisão de turmas como fator “primordial” (avaliação positiva explícita e graduação ascendente – primordial = extremamente importante) para evidenciar a importância da oralidade. P6, por sua vez, caracteriza a oralidade como um “desafio” extremamente presente nas aulas de LE em que atua, uma vez que apresenta os termos de graduação “de modo constante” e em “todas” ou “quase todas” as aulas. Igualmente, P7 trata a oralidade como uma das habilidades “mais difíceis” juntamente da habilidade escrita.

Nesse sentido, o significado atitudinal depreendido das falas desses participantes retoma o que foi constatado anteriormente na análise da questão 3 – *Como você desenvolve as habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita) em suas aulas?* Tal temática levou a concluir que o desenvolvimento de habilidades ativas pelos aprendizes é um trabalho mais desafiador e menos efetivo do que o das habilidades receptivas.

Nessa ordem, a carga horária dos cursos de ESP também foi mencionada pelos participantes conforme os trechos apresentados no Quadro 52.

Quadro 52 – Avaliatividade da carga horária

Participantes	Avaliações	
P2	... <i>pra mim sempre</i> (Graduação ↑) falta (Apreciação -), <i>eu acho que</i> eles tinham que ter <i>mais</i> (Graduação ↑) <i>aula</i> (Apreciação -), <i>mais</i> (Graduação ↑) <i>carga horária</i> (Apreciação -)	
P3	...dentro desse período de 3 anos é difícil (Apreciação -) [aprender LI]	
P5	... <i>eu não diria que</i> é uma carga horária insuficiente (Apreciação +), ela <i>acaba sendo</i> (Apreciação -) <i>por questão de comprometimento dos alunos, né?</i> (Julgamento -)	
P6	Elas são as disciplinas que os alunos <i>mais</i> (Graduação ↑) <i>têm carga horária</i> (Apreciação +), então, <i>comparadas às demais disciplinas</i> (Apreciação +), elas <i>têm 120 horas, com 2 encontros semanais</i> (Apreciação +).	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Apreciação +) 3 (Graduação ↑) 4	(Apreciação -) 5 (Julgamento -) 1

Fonte: a autora

Nas falas dos 4 participantes há o uso de apreciações implícitas predominantemente negativas quanto à disponibilidade de carga horária e o aprendizado efetivo de LI, ou ainda, como julgado negativamente por P5, o próprio perfil discente não favorece esse aspecto. Já na fala de P6, há apreciação positiva implícita da carga horária de disciplinas de ESP, comparado às demais disciplinas dos cursos. Desta análise dos participantes, podemos inferir que, embora haja uma carga horária relevante (demonstrado anteriormente nas Tabelas 1 e 2), não há necessariamente um aproveitamento satisfatório na avaliação dos participantes.

Ainda sobre esse tema, a partir da observação da distribuição das disciplinas de LE, conforme visualizado na Figura 9, é possível perceber que a LE é ofertada ao longo de todo ou quase todo o curso de Secretariado Executivo, diferentemente dos cursos de Turismo e Hotelaria, cuja carga horária é menos expressiva, sendo ofertadas disciplinas em somente um ano. Desse modo, ao expressarem suas avaliatividades negativas quanto à carga horária ou mesmo, positivas quando comparadas às demais disciplinas dos cursos, os docentes demonstram uma insatisfação com relação aos resultados obtidos nas aulas de ESP, a qual pode ser associada às dificuldades no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na proficiência linguística dos aprendizes, o que reforça fatores já identificados nas análises das questões discursivas.

Dessa maneira, como último tema observado nas entrevistas, o perfil do aprendiz é destacado nas falas de 4 dos participantes conforme apresentado no Quadro 53 a seguir.

Quadro 53 – Avaliatividade do perfil discente

Participantes	Avaliações	
P2	...entra mais (Graduação ↑) alunos que sejam real beginners (Julgamento -) mesmo, <i>com a questão da maioria dos alunos serem trabalhadores</i> (Julgamento -). Então ... <i>eu percebo que a dificuldade</i> (Apreciação -) no Secretariado é maior (Graduação ↑) do que nos outros cursos	
P4	Acho que assim, <i>no geral</i> os alunos chegam num nível bacana (Julgamento + / Graduação ↓), <i>chegam fazendo o que a gente espera deles...</i> (Julgamento +) nem (Graduação ↓) todos... [chegam fazendo o que a gente espera deles] (Julgamento -)	
P5	...é muito gritante (Julgamento - / Graduação ↑) essa percepção mesmo , de mundo (Julgamento - / Graduação ↓), eu acho, assim, <i>de nível geral</i> . [...] <i>eu diria que</i> o nível dos alunos, <i>pelo menos com a minha experiência</i> (Graduação ↓), é mais (Graduação ↑) baixo [do que o de alunos de Letras] (Julgamento -)	
P7	<i>Eles são trabalhadores</i> (Julgamento -) <i>né? Alunos que chegam em cima da hora, né?</i> Na universidade (Julgamento -)	
Ocorrências de avaliatividade	Positivas ou ascendentes	Negativas ou descendentes
	(Julgamento +) 2 (Graduação ↑) 3	(Apreciação -) 1 (Julgamento -) 8 (Graduação ↓) 4

Fonte: a autora

Primeiramente, nessa resposta foi evidente um desconforto geral dos participantes em avaliar seu alunado, o que fica demonstrado pelas falas heteroglóssicas e altamente modalizadas. P2, P4 e P5 utilizam-se dos termos implícitos “no geral”, “a maioria dos alunos” e “nível geral” para se referir aos aprendizes, demonstrando uma análise generalizadora do perfil apresentado. Dessa forma, as apreciações positivas e negativas equilibradas dos entrevistados expressam uma visão antagônica dos aprendizes dos cursos de Secretariado, Turismo e Hotelaria em comparação com demais graduações.

Nesse sentido, P4 apresenta julgamento positivo da postura dos aprendizes no que tange ao nivelamento e a receptividade inicial ao ingressarem nos cursos abordados. No entanto, o mesmo participante ressalta, por meio de graduação de força menor, que “nem todos” os aprendizes apresentam esse comportamento, embora não faça menção aos motivos pelos quais alguns aprendizes possam ser avaliados negativamente quanto a sua postura. Corroborando, P2 traz em seu julgamento explícito o fato de o ingresso de aprendizes considerados “*real beginners*”, ou seja, que não possuem conhecimento prévio em LI, impactarem o curso ao apresentarem dificuldades desde o início nas disciplinas de ESP.

Um outro ponto explicitamente julgado por P2, também mencionado por P7, é o fato de os alunos serem trabalhadores, fator que afeta a postura dos aprendizes ao cursarem

o Ensino Superior, de modo geral, uma vez que o tempo de dedicação aos estudos é comprometido. Desse modo, os aprendizes “chegam em cima da hora na universidade”, como mencionado por P7 e, ainda, como explicitado na análise da questão discursiva de número 5, tal condição de aprendizagem impacta diretamente no desenvolvimento linguístico.

Ainda sobre o perfil dos aprendizes de ESP, P2 e P5 os comparam aos de outros cursos, como Letras, e explicitam julgamento negativo quanto ao nível linguístico, à percepção de mundo e ao grau de dificuldade apresentados por eles. Ao se utilizarem de termos de modalização (Graduação ↓) e apreciação implícita como “eu percebo que” e “pelo menos com a minha experiência”, os participantes evidenciam solidariedade com a percepção prática dessa problemática – apresentada por meio de termos de graduação de força maior, como “[é mais] baixo” e “maior [do que nos outros cursos]”, além de “é muito gritante”.

O Quadro 53 também permite inferir, mais uma vez, que os aprendizes de ESP dos cursos analisados apresentam dificuldades tanto na condição de cursar o Ensino Superior quanto na aprendizagem do idioma em si. Mais do que uma postura propriamente dita, esses aspectos podem ser justificados por fatores nem sempre relacionados diretamente ao contexto de ensino-aprendizagem em que se inserem, uma vez que o fato de não possuírem conhecimento prévio em LE evidencia uma necessidade de aprimoramento de disciplinas de LE desde a Educação Básica. Além desse fator, a conciliação dos estudos e do trabalho afetam a aprendizagem e possibilitam outros problemas, como desinteresse e desmotivação pelo curso e, certamente, o pouco avanço no idioma.

Mediante à análise da Avaliatividade dos participantes quanto às 6 temáticas abordadas – material didático, divisão de turmas, habilidades, nivelamento, carga horária e perfil discente – a Tabela 4, a seguir, demonstra a recorrência dos componentes atitudinais do subsistema da Atitude (afeto, apreciação e julgamento) e da Graduação, com base nas escolhas lexicais dos trechos analisados entre os quadros 48 a 53, visando a quantificar a positividade e negatividade das avaliações, bem como a ascendência e descendência de termos de Graduação mencionados.

Tabela 4 – Análise geral da recorrência de componentes atitudinais e graduação

<i>Temática</i>	Componentes atitudinais						Graduação	
	Afeto		Apreciação		Julgamento		↑	↓
	+	-	+	-	+	-		
<i>Material didático</i>	1	--	5	6	--	1	4	1
<i>Divisão de turmas</i>	1	--	3	1	2	--	6	1
<i>Nivelamento</i>	1	--	2	1	5	--	7	--
<i>Habilidades</i>	--	--	5	3	1	--	9	2
<i>Carga horária</i>	--	--	3	5	--	1	4	1
<i>Perfil discente</i>	--	--	--	1	2	8	3	4
<i>Ocorrências totais</i>	3	0	18	17	10	10	33	9

Fonte: a autora.

Ao observar a Tabela 4, é possível perceber a predominância de apreciações e julgamentos sobre todos os temas discorridos nos trechos analisados, com poucas atitudes positivas de afeto, demonstrando uma postura profissional dos participantes, os quais deixaram de lado os sentimentos na avaliação das temáticas de material didático, nivelamento e divisão de turmas. No caso das apreciações, de modo geral, predominou, ainda que com pouca diferença, a positividade avaliativa dos processos e práticas adotados nos contextos de ensino e aprendizagem de ESP, sendo o material didático, as habilidades linguísticas e a carga horária os temas mais avaliados.

Nesse âmbito, os materiais didáticos receberam o maior número de apreciações negativas, reafirmando as problemáticas de acesso e adequação desses recursos já levantadas a partir da análise de conteúdo da subseção 3.2.1, além da crítica quanto ao seu papel norteador. Nesse sentido, a carga horária de disciplinas de ESP foi o segundo aspecto apreciado negativamente, remetendo à insatisfação com relação à aprendizagem da língua retratada pelos docentes.

Quanto aos julgamentos, não tão presentes quanto as apreciações, houve um predomínio de termos positivos quanto às temáticas analisadas. Destacou-se o perfil discente, cujos trechos apresentaram o maior número de escolhas lexicais negativas, sobretudo quanto às dificuldades e comportamentos dos aprendizes. Corroborando essa problemática, o nivelamento aparece como segunda temática com maior recorrência de julgamento negativo e com termos de Graduação explícitos a detalhar a heterogeneidade dos aprendizes, sobretudo contrapondo-os entre níveis fortes e fracos ou baixos.

Ressalta-se que o enfoque na Graduação de força ascendente e descendente varia entre esses componentes e enfoques semânticos e, portanto, não interferem diretamente nos componentes atitudinais desse recorte analítico, mas sim no modo como as avaliatividades são intensificadas em cada temática e com o nível de compromisso e solidariedade dos participantes em suas avaliações. Assim, a Graduação ascendente ocorreu predominantemente quanto às habilidades, referindo-se à frequência de sua abordagem, o papel da divisão de turmas na sua efetividade, as dificuldades com habilidades ativas e as práticas efetivas com habilidades receptivas.

Desse modo, a partir das escolhas lexicais apresentadas, o Quadro 54 a seguir sintetiza os pontos negativos e positivos concluídos em cada temática.

Quadro 54 – Síntese de aspectos positivos e negativos por tema

Tema	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Material didático	Facilita o trabalho docente.	Acessibilidade e variabilidade do conceito adotado pelos docentes.
Divisão de turmas	Previsto na organização de cursos de ESP e permite trabalho mais direcionado à oralidade.	-----
Nivelamento	Heterogeneidade como meio de lidar com níveis variados e contribuição para o ensino-aprendizagem de ESP.	Nem sempre acontece a divisão de turmas ou testes de nivelamento para esta divisão.
Habilidades	Habilidades passivas desenvolvidas mais eficientemente.	Habilidades ativas desafiadoras e menos efetivas.
Carga horária	Possuem ofertas maiores do que outras disciplinas, sobretudo em cursos de Secretariado.	Resultados de aprendizagem insatisfatórios, devido às dificuldades dos aprendizes.
Perfil discente	-----	Dificuldades de aprendizagem e em fatores que propiciam a aprendizagem efetiva.

Fonte: a autora.

Mediante ao Quadro 54, percebeu-se a presença de avaliações positivas e negativas em, praticamente, todas as temáticas recorrentes, sendo a divisão de turmas uma prática bem avaliada por todos os participantes e o perfil discente um fator problemático pelos participantes que o mencionaram.

A partir dessa perspectiva de análise, foi possível reforçar parte dos aspectos já apreendidos da análise das questões discursivas realizadas na subseção anterior. Nesse ponto, reflete-se o emprego de termos para evidenciar as opiniões dos participantes não somente da pesquisa, mas do ESP em contexto. Desse modo, constata-se que os 6 fatores levantados – material didático, divisão de turmas, habilidades, nivelamento, carga horária e perfil discente – apontam para necessidades e problemáticas evidenciadas em sua execução

nas universidades públicas paranaenses, os quais servem de embasamento para a subseção seguinte, onde se retoma as perguntas de pesquisa 1 e 2.

3.2.3 Parâmetros de atuação dos docentes de ESP em contexto

Após a análise das 5 questões discursivas apresentadas nas duas últimas subseções, quanto ao conteúdo e ao significado interpessoal analisado nas falas dos participantes, é possível retomar as duas primeiras perguntas de pesquisa propostas no início deste estudo:

1 – De que forma os programas e as disciplinas de LI nos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais nas universidades paranaenses contemplam o ESP?

2 – Como os docentes desses contextos de ensino percebem o desenvolvimento do ESP em sua prática?

Com base nos parâmetros encontrados nas análises das entrevistas, observa-se que a pergunta 1 é respondida mais especificamente pelas duas primeiras perguntas do roteiro semiestruturado (Quadro 9), ao abordarem a organização das disciplinas e os recursos utilizados nas aulas de LI.

De modo geral, constatou-se que os programas e disciplinas de ESP possuem parâmetros organizacionais similares quanto a carga horária, a divisão de turmas e a disponibilização de recursos. Nesse sentido, o eixo temático mais abordado, não somente, mas também nesse momento, foi o recurso do material didático, o qual é visto sob várias perspectivas entre os participantes e apresenta muitas lacunas no atendimento às necessidades dos aprendizes e docentes desse contexto.

A pergunta de pesquisa 2, por sua vez, pode ser elucidada nas questões da entrevista semiestruturada 3, 4 e 5, as quais se referiram respectivamente às habilidades comunicativas, às estratégias de nivelamento e à visão geral dos participantes sobre os cursos de ESP em que atuam. Foi possível constatar algumas tendências nas respostas dos participantes, tanto na análise de conteúdo quanto nos componentes interpessoais da avaliatividade presente nas falas.

Além de aspectos metodológicos ressaltados, como a ênfase nas 4 habilidades, as dificuldades no desenvolvimento de habilidades ativas pelos aprendizes, a heterogeneidade de turmas e as medidas utilizadas para lidar com tais contingências, como diagnósticos,

nivelamento e divisão de turmas, destacaram-se aspectos permeando às práticas docentes que impactam no ensino-aprendizagem de ESP.

Primeiramente, a formação docente foi apontada como insuficiente por alguns dos participantes, além de ser observável já no perfil desses profissionais que a experiência na área de atuação é bem variada, sendo predominantemente curta e distinta dos fins específicos em que atuam. Esses fatores podem ser associados ao desprestígio do ESP, visto como ‘inglês de segunda linha’, uma vez que sua abordagem difere em certos aspectos do GE.

Outro fator ainda associado aos percalços na área diz respeito à atuação docente em IES públicas, a qual muitas vezes é feita por meio de contratação temporária, o que propicia uma alta rotatividade docente. Esse fato foi elucidado anteriormente às questões discursivas aplicadas na entrevista, ao que P6 comentou ainda discorrendo sobre seu perfil docente na subseção 2.3.4.

Ainda nesse viés, os resultados de aprendizagem não foram apontados como satisfatórios devido a problemas advindos dos próprios aprendizes, como a falta de conhecimentos prévios no idioma e a condição de dedicação ao Ensino Superior, as quais contribuem para dificuldades de atuação pelos docentes e, conseqüentemente, em resultados não tão eficientes de aprendizagem.

Por fim, foi trazido mais uma vez à baila a problemática dos materiais didáticos, questionados quanto à sua função dentro do curso de ESP, muitas vezes associado ao planejamento e fonte de conteúdo, mas nem sempre condizente com as demandas das áreas de especificidade dos aprendizes.

Ao retomar a análise das questões discursivas com enfoque nas perguntas de pesquisa 1 e 2, foi possível concluir que os docentes atuam conforme as possibilidades de inserção e permanência no contexto das universidades públicas paranaenses. Desse modo, atuam embasados nas concepções de ESP formuladas majoritariamente a partir da experiência nos cursos dessa abordagem em detrimento de formação docente direcionada ao atendimento específico requerido. Ainda, para desenvolverem o ESP, os participantes retrataram, ao longo de suas práticas, aspectos metodológicos, avaliativos, estratégicos e de planejamento e manutenção dos cursos diretamente associados às demandas dos aprendizes, sendo esses não somente as necessidades da situação-alvo, mas o perfil discente e os recursos ofertados pelas próprias instituições.

A partir dessas constatações, tem-se uma visão geral da atuação docente nas disciplinas de ESP nas IES paranaenses pesquisadas. Aliando aspectos das análises de conteúdo e do significado interpessoal das entrevistas, é possível evidenciar fatores que viabilizam ou não o desenvolvimento das premissas registradas nos documentos, conforme observado na subseção 3.1.5. O esquema da Figura 12 retoma os fatores impactantes por meio das duas etapas de análise.

Figura 12 – Fatores impactantes nos cursos de ESP com base no conteúdo e significado interpessoal das entrevistas



Fonte: a autora.

A partir desses fatores, percebe-se a presença das seguintes categorias de impacto no desenvolvimento de cursos de ESP:

- a) Aspectos externos: o perfil discente e a pandemia do covid-19;
- b) Aspectos organizacionais: a carga horária, a divisão de turmas e o nivelamento;
- c) Aspectos linguísticos: o desenvolvimento de habilidades comunicativas ativas, a graduação no nível de aprendizagem e a relação do aprendizado com a área de atuação;
- d) Aspectos didáticos: os gêneros discursivos, o material didático e a avaliação.

Dentre os fatores mencionados pelos participantes, esses configuram aspectos condicionantes de aplicação do ESP nos contextos de ensino-aprendizagem em foco, compondo os principais percalços e dificuldades apresentados nessa área. Visando a

contrastar esses dados com os referenciais teóricos que embasam esse estudo, na subseção a seguir, são retomados os pressupostos teóricos do ESP e caracterizado o modelo de ensino-aprendizagem adotado pelas IES paranaenses.

3.3 O DESENHO DAS DISCIPLINAS DE ESP NAS IES INVESTIGADAS

Em vista dos parâmetros observados ao longo das etapas de análise realizadas neste estudo, com base em documentos que fundamentam a oferta, organização curricular de disciplinas de ESP em IES públicas paranaenses, e também, na análise de conteúdo e do significado interpessoal de entrevistas com docentes atuantes nesses contextos, retoma-se a terceira pergunta de pesquisa:

3 – Quais as similaridades e diferenças da prática docente e da organização do currículo entre os programas analisados e os aspectos teórico-metodológicos referenciais do ensino e aprendizagem de ESP?

A partir dos aspectos da abordagem do ESP identificados nos planejamentos dos cursos, bem como dos fatores permeando sua execução retratados pelos participantes nas entrevistas, é possível associar a organização das disciplinas ao modelo centrado no aprendizado, proposto por Hutchinson e Waters (1987). Retomando o Quadro 2 – *Principais modelos de cursos de ESP*, por Hutchinson e Waters (1987), apresentado na primeira seção, na subseção 1.5.3 *O ensino-aprendizagem de ESP*, descartam-se os modelos centrados na linguagem e nas habilidades, por não enfatizarem respectivamente o papel dos aprendizes e a aprendizagem efetiva da linguagem nessa abordagem.

Nessa ordem, o desenho das disciplinas de ESP convergem ao modelo centrado no aprendizado quanto a mobilização das 4 habilidades comunicativas de maneira integrada na aprendizagem da LI, além da ênfase na análise de necessidades precedendo o desenho dos cursos e escolhas teórico-metodológicas. No esquema a seguir, elaborado com base nos pressupostos do modelo centrado no aprendizado, são apresentados os aspectos identificados nas IES relacionados a cada etapa cíclica.

Figura 13 – Etapas do modelo centrado no aprendiz e os aspectos apontados pelas análises



Fonte: a autora.

Ao observar as etapas cíclicas propostas por Hutchinson e Waters (1987), é possível constatar que as 3 primeiras etapas – as quais consistem em identificação do aprendiz, análise da situação de aprendizagem e da situação-alvo, identificação de necessidades e do potencial dos aprendizes e das habilidades e conhecimentos requeridos – dependem diretamente de algum instrumento ou processo de análise de necessidades a ser aplicado anteriormente à realização das demais etapas desse modelo. No entanto, esse fator foi mencionado por alguns dos participantes nas entrevistas, mas pouco problematizado se comparado à questão dos materiais didáticos.

Desse modo, percebe-se que uma das premissas principais do modelo centrado na aprendizagem não recebe um enfoque central nos contextos analisados, o que possivelmente impacta as etapas subsequentes desse ciclo. No caso da elaboração dos programas de curso na etapa 4, uma limitação apontada por participantes foi a organização do conteúdo e configuração dos Planos de Ensino seguindo a ordem cronológica de unidades temáticas de materiais didáticos. Essa prática pode inviabilizar questões diagnósticas como a situação de aprendizagem e as reais necessidades dos aprendizes, além de uma relação mais direta entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas e as áreas de especificidade.

Corroborando essa lacuna, a etapa 5, a qual trata da elaboração de materiais, problematiza a disparidade entre as necessidades de aprendizes nacionais e os de contextos internacionais de ensino-aprendizagem de ESP, uma vez que foi evidenciada uma bibliografia predominantemente composta por livros didáticos internacionais nas IES investigadas. Nesse âmbito, retoma-se o fato de que os discentes dos cursos de ESP em foco apresentam dificuldades de aprendizagem e em fatores que propiciam uma aprendizagem efetiva, lacunas essas que nem sempre são solucionadas por meio da adoção de um determinado material didático. Além disso, embora sejam facilitadores do trabalho docente e da compreensão dos aprendizes, os materiais didáticos tendem a não representar a realidade linguística dos contextos de uso (TOMLINSON, 2001).

Diante dessas etapas e as lacunas evidenciadas no contexto pesquisado, ainda cabe ressaltar alguns aspectos dos pressupostos teóricos nacionais e internacionais do ESP. Nesse sentido, são retomados os autores utilizados como referências na subseção 1.5 *Mas afinal o que é o ESP?* e associados às principais contribuições para a delimitação da referida abordagem. Ainda, a partir das tendências mais recentes de ensino-aprendizagem com base em elementos tecnológicos, conforme evidenciado pelos participantes ao se referirem não somente ao período remoto emergencial, mas também às necessidades atuais do mercado de trabalho, são adicionados autores que sugerem meios de se incluir tal perspectiva.

Quadro 55 – Aspectos centrais do ensino e aprendizagem de ESP e seus embasamentos teóricos

Aspectos	Autores	Considerações
Análise de necessidades	Hutchinson e Waters (1987)	Necessidades do aprendiz e necessidades-alvo (<i>needs, lacks e wants</i>).
	Dudley-Evans e St. John (1998)	Análise de aspectos relacionados aos aprendizes, ao curso, à área e a aprendizagem de ESP.
	Berwick (1989)	Análise no início e ao longo do curso de ESP
	Augusto-Navarro (2008)	Crítica a análise de necessidades aplicada em contextos de ensino no país.
Conteúdo programático	Hutchinson e Waters (1987)	Relação com a área de especificidade e o desenvolvimento de competências e habilidades. Importância da gramática e vocabulário, além de ferramentas de contextualização via textos orais ou escritos.
	Dudley-Evans e St. John (1998)	Importância de vocabulário técnico, gramática e leitura.
	Mattos (2018)	Ênfase no uso da língua e na produção do discurso em consonância com a esfera linguística específica
	Ramos (2004)	Importância da implementação de gêneros discursivos específicos para componentes linguísticos, sociais e culturais aos aprendizes
Materiais didáticos	Dudley-Evans e St. John (1998)	Função de fonte de linguagem, suporte à aprendizagem, estímulo ao uso da língua e referência

		de práticas de aprendizagem.
	Hutchinson e Waters (1987)	Quatro elementos essenciais e interligados: input (informação comunicativa de partida), foco de conteúdo, foco linguístico e tarefa.
	Robinson (1991)	Autenticidade e proximidade de textos, com a área de especialização.
Tecnologias de aprendizagem	Perrenoud (2000)	A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) entre as competências docentes mais importantes.
	Kenski (2005)	Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como motivadoras da aprendizagem.
	Mishra e Koehler (2006)	Necessidade de conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK ⁵⁹) pelos docentes.
	Lima (2013)	Observação do uso de TICs e TDICs pelos docentes e aprendizes.
	Valente (2014)	Muitas práticas no ensino superior ainda tradicionais.

Fonte: a autora.

A partir dessa retomada de aspectos do ensino e aprendizagem de ESP é evidenciada mais uma vez a presença majoritária de autores internacionais nesse campo de estudo, os quais estabelecem modelos, parâmetros e conceitos que embasam os estudos sobre o ESP em contexto nacional. Nesse sentido, entre os autores nacionais mencionados, percebe-se a apresentação de estudos em LA publicados com base nos estudos seminais da área. Logo, tal fator reforça as escolhas didáticas predominantemente internacionais também no embasamento dos cursos, uma vez que desde as primeiras publicações e estudos desenvolvidos em torno do ESP, os autores internacionais se fazem presentes. Conseqüentemente, essa dinâmica corrobora a escassez de formação de professores (MATTOS e BARÇANTE, 2019) e de pesquisas que envolvam o ESP em contexto nacional (CRISTÓVÃO E BEATO-CANATO, 2016).

Pelo viés dos estudos apresentados, a análise de necessidades é apontada por autores internacionais como um processo inicial de identificação de necessidades de aprendizagem e situacionais, o qual deve permear os desdobramentos na abordagem. Em contexto nacional, há a menção de modelos insuficientes de análise de necessidades, sendo percebido também nas entrevistas, com a escassez de menções a essa prática.

Quanto ao conteúdo programático, os autores elencam a importância de elementos linguísticos, como gramática e vocabulário, os gêneros discursivos e a relação desses com a área de especificidade. Tal relação também é destacada pelos entrevistados ao

⁵⁹ Em inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge*, o conceito de TPACK foi proposto pelos autores Mishra e Koehler (2006) e trata das competências docentes necessárias para o uso eficiente de TICs em sua prática.

mencionarem os materiais didáticos, sendo a eles atribuídas as funções de suporte e estímulo à aprendizagem, além de oferecerem a exposição ao conteúdo linguístico e discursivo. É importante ressaltar que os autores supracitados tratando dos materiais didáticos – Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987) e Robinson (1991) – não estabelecem um modelo, mas ressaltam aspectos fundamentais em sua elaboração, como a autenticidade de textos e elementos componentes das práticas didáticas (comunicação, conteúdo, foco, tarefa).

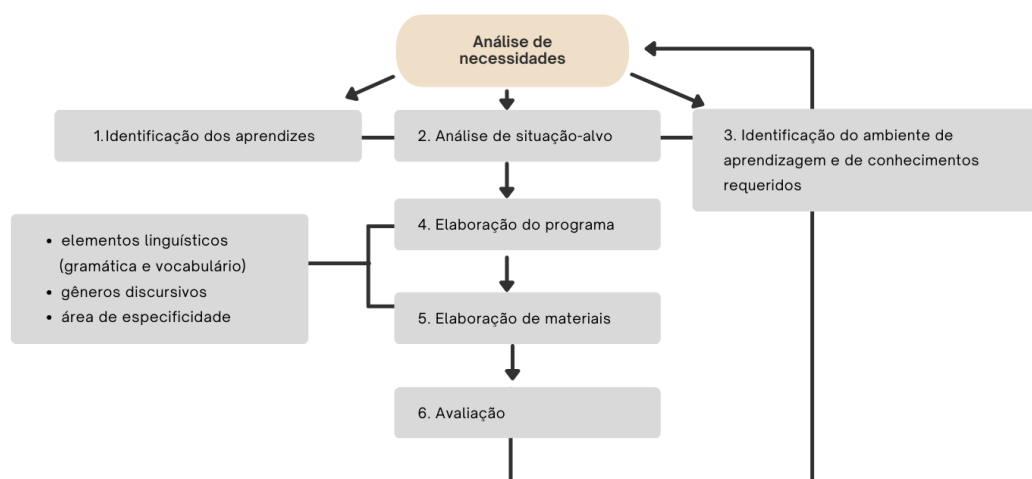
Corroborando essa temática, no que tange às tecnologias de aprendizagem, os estudos datam do advento da *internet* e dos avanços tecnológicos progressivos nas duas últimas décadas, sendo apontados conceitos como TICs e TDICs, referentes à inserção de ferramentas no planejamento e nas práticas de ensino-aprendizagem de modo geral. Nesse sentido, o TPACK consiste na intersecção de conhecimentos de conteúdos curriculares, métodos pedagógicos e competências tecnológicas pelos docentes, para lidar com a nova realidade educacional, a qual se torna cada vez mais digital e impulsionada por tais demandas tecnológicas. Ressalta-se, com base nas falas dos participantes, o papel da pandemia na ênfase da necessidade de atualização das práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Ainda com relação aos pressupostos do ESP, autores nacionais e internacionais mencionam o papel do professor no desenho de cursos. Embora um professor capacitado para o trabalho com o GE (STREVENSON, 1988), o professor de ESP necessita ser multifuncional e conhecer tanto a área de especificidade em que atua quanto de perspectivas teóricas e metodológicas para lidar com essa abordagem (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; VIAN JR., 2014) e ainda, enfrenta a visão controversa da abordagem de ESP em detrimento do ensino GE ou literatura (SWALES, 1987; CELANI, 2009).

Aliado a estes aspectos, tanto nas falas quanto no perfil dos participantes observado neste estudo, também foram evidenciados fatores inerentes à organização hierárquica das IES públicas, com modelos de contratação temporária, que acabam por provocar a alta rotatividade docente e permitir pouco tempo de experiência e vínculo desses profissionais nos cursos de ESP.

Mediante tais pressupostos, o esquema a seguir apresenta eixos cíclicos de um modelo centrado no aprendiz, como evidenciado nas IES em foco, enfatizando os aspectos reforçados por meio das análises e que possivelmente podem auxiliar no desenvolvimento de sequências programáticas em cursos de ESP.

Figura 14 – Modelo cíclico de curso de ESP centrado no aprendizado de LI



Fonte: a autora.

Nesse modelo, as etapas cíclicas acontecem seguindo os aspectos centrais dos cursos de ESP já elencados – a análise de necessidades, a definição do conteúdo programático e o material didático – culminando em avaliação. Primeiramente, a análise de necessidades, composta por 3 etapas, é realizada ao início de uma sequência programática, embasando as demais etapas, as quais ocorrem ciclicamente e sempre a partir dos resultados dessa análise. O conteúdo programático, por sua vez, é definido de acordo com a área de especificidade em duas etapas envolvendo a elaboração do programa e do material didático. Tais etapas contam com a inclusão de elementos linguísticos, sobretudo gramática e vocabulário, e de gêneros discursivos específicos, sendo importante enfatizar os aspectos de autenticidade e de propósito de seu uso: comunicação, conteúdo, foco e tarefa.

Nesse âmbito, os materiais didáticos podem contar com um modelo híbrido de preparação, considerando a realidade observada por meio desta pesquisa. Por um lado, a seleção e proporção de material de ESP com a adoção de publicações internacionais voltadas ao ensino-aprendizagem de GE ou ESP reflete uma perspectiva *wide-angled*, na qual oferta-se como suporte de ensino-aprendizagem as publicações de editoras internacionais voltadas ao *Business English*. Por outro, a elaboração de materiais pelos próprios docentes, com base nas especificidades ocupacionais e necessidades linguísticas dos aprendizes, configura um caráter *narrow-angled* por considerar mais diretamente aspectos ocupacionais, ou mesmo dos grupos de aprendizes de uma determinada disciplina.

É importante retomar que as duas modalidades de material didático já foram reportadas pelos participantes e acontecem nas IES pesquisadas e, ainda, a segunda modalidade foi representada por P7 como um grande desafio para os profissionais que atuam no ESP, uma vez que implica em um processo que demanda tempo, pesquisa, acesso, autenticidade e, conseqüentemente, requer capacitação docente para o desenvolvimento da atividade.

Nessa ordem, ao associar as duas modalidades como opções didáticas nos programas de ESP, é possível contornar algumas lacunas apresentadas pela abordagem em âmbito nacional, sobretudo quanto ao atendimento das necessidades reais dos aprendizes.

Por fim, na avaliação da aprendizagem, sugerida como aspecto final desse modelo, entende-se uma atividade de conclusão do conteúdo programático proposto, marcando o encerramento de um ciclo de aprendizagem e o início de um novo agrupamento programático mediado, mais uma vez, pela análise de necessidades.

Por esse viés, as 6 etapas demonstradas se referem ao desenvolvimento de uma sequência programática, a qual pode ocorrer bimestral, trimestral ou semestralmente, considerando a organização da carga horária de cada curso ou disciplina de ESP. No caso dos programas analisados neste estudo, as disciplinas ocorrem semestral ou anualmente e, portanto, a organização de suas sequências programáticas pode tomar como base uma divisão bimestral para o desenvolvimento das etapas cíclicas propostas.

Tal postura retoma os relatos de prática de P4 e P6, os quais afirmaram realizar *feedbacks* ao final de bimestres ou semestres no intuito de decidir novos conteúdos programáticos e práticas interventivas de acordo com as necessidades de seus discentes. A esse propósito, na subseção 3.4 (Quadro 62) são apresentadas algumas considerações práticas a serem realizadas entre sequências programáticas, visando a iniciar um novo ciclo de aprendizagem de ESP a partir momentos avaliativos dos cursos.

Desse modo, na última subseção adiante são apresentadas sugestões de ações práticas de ESP com base no modelo cíclico de ensino-aprendizagem proposto a partir das referências teóricas e constatações observadas nas etapas de análise deste estudo por hora apresentadas.

3.4 PROPOSTAS DIDÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO DE CURSOS DE ESP

Após as análises desenvolvidas e discutidas ao longo dessa terceira seção, constatou-se que os cursos de ESP nos contextos observados são impactados por aspectos externos, organizacionais, linguísticos e didáticos. Nessa ordem, as ações práticas apresentadas nessa subseção são motivadas pelas problemáticas centrais constatadas via análise: a pouca adesão à análise de necessidades ao início dos cursos de ESP, as dificuldades de elaboração dos programas e acesso aos materiais didáticos.

Para tanto, numa transposição dos conceitos apresentados e visando a suprir os percalços enfatizados pelos participantes, apresento sugestões práticas para as etapas cíclicas do modelo centrado no aprendizado proposto na Figura 14, compreendidas em Análise de necessidades, Elaboração do programa e composição do material didático e Avaliação.

1. A Análise de necessidades

De acordo com o modelo cíclico da Figura 14, essa etapa inicial de planejamento de cursos de ESP é compreendida por 3 elementos: a identificação dos aprendizes, a análise da situação-alvo e a identificação do ambiente de aprendizagem e de conhecimentos requeridos pelos aprendizes para desenvolverem as atividades didáticas do curso.

Como visto na fundamentação teórica deste estudo, a análise de necessidades ou ‘análise da situação-alvo’ (CHAMBERS, 1980) surgiu num terceiro momento de estudos em torno da abordagem, ainda que de modo simplificado e delimitado pelo propósito comunicativo, assim como concebida no modelo centrado na linguagem proposto por Hutchinson e Waters (1987). Já na perspectiva do modelo centrado no aprendizado, os autores associaram a esse componente uma maior abrangência ao conteúdo e à metodologia de ESP, permitindo a integração das quatro habilidades e configurando diretamente o planejamento dos cursos.

Desse modo, visando a não somente contemplar um modelo estanque de realização de análise de necessidades aplicáveis no contexto pesquisado, retomo os seguintes aspectos discutidos nos embasamentos teóricos: a diferença entre necessidades do aprendiz e

necessidades-alvo, as necessidades objetivas e subjetivas, os aspectos a serem analisados e os instrumentos a serem utilizados (HUTCHINSON e WATERS, 1987; BERWICK, 1989; DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, 1998). O Quadro 56 a seguir apresenta um esquema convergindo essas perspectivas.

Quadro 56 – Aspectos a serem considerados na análise de necessidades

Tipo de necessidade	Tipo de análise	Enfoque situacional	Ações	Instrumentos sugeridos
Necessidades objetivas	Aspectos linguísticos	Situação dos aprendizes em LI	Análise linguística, discursiva e de gênero.	Análise de textos orais e escritos autênticos, observações e testes.
			Identificação de dificuldades e falhas.	
	Aspectos profissionais	Situação dos aprendizes quanto a comunicação profissional	Identificação do perfil profissional dos aprendizes.	Questionários, discussões, entrevistas estruturadas e observações.
Necessidades subjetivas	Aspectos externos	Situação do aprendiz	Identificação de anseios e expectativas do curso.	
		Situação do local	Identificação das condições e meios de aprendizagem	
			Informações sobre o ambiente do curso.	

Fonte: a autora.

No desenvolvimento da primeira etapa cíclica, é possível observar aspectos linguísticos e profissionais relacionados às necessidades objetivas dos aprendizes quanto à situação de aprendizagem de LI e da comunicação profissional, ou seja, na delimitação do nível de experiência com a área de atuação: pré-experiência, experiência simultânea ou pós-experiência, de acordo com a interpretação da Figura 4, de Dudley-Evans e St. John (1998). Observa-se que para a análise linguística, são previstos instrumentos que consideram elementos linguísticos e discursivos, como é o caso da análise de textos orais e escritos autênticos por meio de atividades didáticas aplicadas aos aprendizes, no intuito de delimitar as necessidades de aprendizado, sobretudo pela observação de dificuldades e falhas.

Os aspectos externos ao aprendizado, por sua vez, tomam como base as necessidades subjetivas dos aprendizes com base em informações pessoais sobre seus interesses e condições de aprendizagem. Como ressaltado ao longo da análise das entrevistas, as condições *in loco* de aprendizagem consistem no espaço físico em si, além

de recursos, como equipamentos de sala de aula, projetores, plataformas, acesso à *internet* e até mesmo os materiais didáticos. Ressalta-se ainda que para a análise de aspectos profissionais e externos, os instrumentos previstos envolvem o levantamento de dados e informações que auxiliam na delimitação de aspectos organizacionais e didáticos a serem adotados na próxima etapa cíclica.

A partir desses parâmetros, o Quadro 57 apresenta alguns questionamentos e escolhas didáticas a serem utilizados na análise de aspectos linguísticos por meio das necessidades objetivas dos aprendizes. É importante observar que as ações propostas não envolvem autoavaliação ou reflexividade por parte dos aprendizes, mas visam proporcionar um panorama de seu desempenho em LI.

Quadro 57 – Ações sugeridas mediante ao enfoque da situação dos aprendizes de LI

Enfoque	Ações sugeridas	
Análise linguística, discursiva e de gênero	1. Escolha de gêneros discursivos autênticos relacionados a situação alvo (área de estudo e/ou atuação);	
	2. Proposta de questionamentos para:	a) análise linguística: uso de termos específicos, análise de vocabulário, estudos de itens lexicais e semânticos necessários a compreensão dos textos;
		b) análise discursiva: identificação do grau de formalidade e propósito comunicativo, identificação de autoria e público alvo;
		c) análise de gênero: análise da estrutura textual e características tipológicas.
3. Desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas visando o desenvolvimento das análises e prevendo a avaliação do desempenho dos aprendizes quanto ao domínio de habilidades e competências em LI e a compreensão de gêneros discursivos.		
Identificação de dificuldades e falhas	Proposta de questionamentos para avaliação de desempenho nas ações didáticas praticadas pelos aprendizes mediante à exposição aos gêneros autênticos.	a) Em quais as habilidades o aprendiz demonstrou domínio?
		b) Em quais as habilidades o aprendiz apresentou dificuldades?
		c) Quais os tipos de dificuldades apresentadas?
		d) Quais as ações necessárias mediante ao desempenho apresentado?

Fonte: a autora.

A partir do Quadro 57, observa-se que, nesse primeiro momento de análise, é realizada uma modalidade de teste com os aprendizes verificando habilidades e competências em LI, sendo essas desenvolvidas anteriormente aos programas de ESP, no caso da aplicação da Análise de necessidades no ingresso em cursos de graduação, ou ainda, enfatizando os pressupostos da Análise de necessidades contínua enfatizada por Berwick (1989) e também, retratada nas práticas de P4 e P6, sendo sua empregabilidade para organizações periódicas dos programas de ESP em consonância com os dados emergentes.

Para tanto, sugere-se para a escolha desses gêneros discursivos referentes à situação-alvo, a possibilidade de diálogo com profissionais e docentes atuantes nas demais disciplinas dos cursos onde se aplica o ESP, para um levantamento de textos recorrentes nas práticas profissionais em foco. Nesse sentido, algumas ações envolvendo os momentos de análise com base em gênero discursivo autêntico são pontuadas no Quadro a seguir.

Quadro 58 – Ações para a análise de necessidades linguísticas

Enfoque	Ações
Linguagem	Listagem de termos e expressões relacionados à área de especificidade. Identificação de tempos verbais, modalizadores, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais contextualizadas.
Discurso	Seleção de itens lexicais evidenciando aspectos discursivos, como formalidade, intencionalidade, contexto de produção.
Gênero	Análise de características tipológicas dos gêneros, como autoria, veiculação, estruturação textual, público-alvo.

Fonte: a autora.

Nota-se que as ações visam a mobilizar o emprego de habilidades e competências em LI pelo aprendiz, por meio da compreensão do gênero discursivo abordado. Ressalta-se que nessa etapa de análise, toma-se como base as habilidades receptivas – compreensão leitora e oral – para que os gêneros e suas características discursivas possam ser analisadas pelos aprendizes e, por meio desse processo, observa-se a mobilização ou não de competências e estratégias para a realização das atividades linguísticas.

Nesse sentido, é importante enfatizar a dificuldade de acesso a materiais autênticos de gêneros pertencentes às esferas profissionais analisadas na aplicação de uma abordagem baseada em gêneros. Tal dificuldade já retratada nas falas dos docentes, sobretudo por P7, é um aspecto possivelmente comum às demais áreas englobadas pelo ESP e acaba por fortalecer a opção por materiais didáticos elaborados por editoras.

A partir do desenvolvimento dessa perspectiva analítica, as questões propostas na Identificação de dificuldades e falhas consistem na observação e avaliação docente sob o grupo que irá compor o perfil dos aprendizes de ESP. É importante retomar Augusto-Navarro (2008) e salientar que o levantamento de conhecimentos linguísticos dos aprendizes é mobilizado ao longo da Análise de necessidades linguísticas, sendo outros elementos de natureza afetiva e contextual abordados mais especificamente nos demais enfoques situacionais sugeridos.

Nessa ordem, a análise de aspectos profissionais e externos envolvem levantamentos realizados ao início de um curso ou disciplina de ESP pelos docentes com base em instrumentos aproximados de coleta de dados, como questionários, entrevistas e

observações. Portanto, o Quadro 59 sugere questionamentos aplicáveis em cada um desses enfoques, considerando aprendizes inseridos nos contextos de ensino-aprendizagem de ESP de cursos superiores, como os de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais analisados nesta pesquisa.

Ressalta-se que no Diagnóstico docente de aspectos referentes aos aprendizes, os questionamentos são previstos para uma entrevista inicial docente com os aprendizes ao ingressarem num programa de ESP. Nesse mesmo momento inicial, a Análise docente de recursos disponíveis consiste na observação de condições de atuação in loco pelos próprios docentes, implicando em autoquestionamentos, ou ainda, o diálogo com membros das instituições de ensino para aferição de recursos e opções didático-pedagógicas ofertadas.

Quadro 59 – Questionamentos propostos mediante aos demais enfoques situacionais

Enfoques		Questionamentos sugeridos
Diagnóstico docente de aspectos referentes aos aprendizes	Perfil profissional dos aprendizes	1. Você trabalha? Se sim, qual a sua área de atuação profissional? 2. Há quanto tempo se enquadra nessa área? 3. É a mesma área na qual estuda ou possui formação acadêmica? 4. Qual a proximidade de sua área com a LI? 5. Você utiliza LI em atividades exercidas em seu trabalho? Se sim, em quais atividades?
	Anseios e expectativas do curso	1. Quais os seus objetivos quanto a sua formação acadêmica? 2. Quais as suas expectativas quanto a disciplina de LI? 3. Quais habilidades você espera desenvolver em LI: fala, escrita, leitura e compreensão oral? 4. Quais os seus interesses com a aprendizagem de LI? 5. Você espera benefícios em sua formação relacionados à aprendizagem de LI? Se sim, quais?
	Condições e meios de aprendizagem	1. Qual o seu tempo semanal de dedicação para o curso? 2. Qual o seu tempo semanal de dedicação para a LI? 3. Quais outras atividades você pretende realizar envolvendo a aprendizagem de LI (tarefas de casa, plano de estudo, cursos adicionais, uso de aplicativos didáticos, participação em projetos de ensino, extensão ou pesquisa etc.)? 4. Como você julga a carga horária de LI ofertada em seu curso: insuficiente, suficiente, demasiada? Explique. 5. Como você considera sua dedicação à disciplina de LI? Comente.
Análise docente de recursos disponíveis	Ambiente do curso	1. Quais os recursos disponíveis para a realização das aulas (projetores, caixas de som, lousa, rádio, etc.)? 2. Há uma sala de aula ambientada ou específica para LI? 3. Adota-se material didático sequencial? 4. Há acesso à <i>internet</i> ? 5. Como a sala de aula é organizada quanto ao número de aprendizes? Há divisão de turmas? Há testes de nivelamento?

Fonte: a autora.

Primeiramente, ao questionar os aspectos profissionais de discentes de cursos superiores, busca-se com as 5 questões, além de estabelecer o nível de experiência com a LI em âmbito profissional, verificar o nível de proximidade ou não das atividades

profissionais com a situação-alvo. Nos outros dois enfoques seguintes, investiga-se subjetivamente aquilo que se espera dos programas de ESP, bem como o modo pelo qual os aprendizes pretendem se dedicar ao aprendizado de LE. Nesse momento, traz-se a reflexividade dos aprendizes sobre o próprio aprendizado, o que corresponde a um meio de conscientizá-los quanto ao papel da língua no contexto de formação e atuação profissional. Já no último enfoque, analisa-se recursos e opções metodológicas propiciados pelas próprias instituições de ensino que ofertam cursos de ESP, sendo os questionamentos voltados a um possível levantamento dessas opções para a atuação docente.

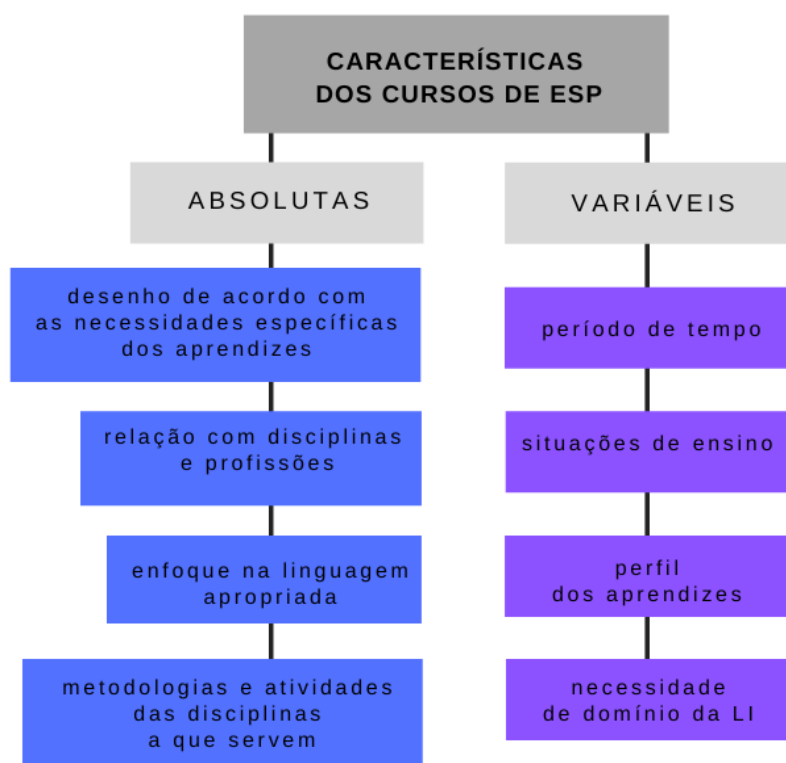
Resta, a partir dos questionamentos sugeridos, retomar a Figura 11 e aferir que a Análise de necessidades se aplica justamente nas questões convergentes entre as duas perspectivas de análise adotadas neste trabalho, no que tange à relação entre desenvolvimento linguístico, ambiente de aprendizagem e perfil discente. Desse modo, ao permitir o detalhamento do perfil dos aprendizes em âmbito linguístico, profissional e pessoal, mais a análise de questões do ambiente de aprendizagem, tal pilar teórico-metodológico do ESP configurado pela Análise de necessidades permite elencar parâmetros para a elaboração do programa de curso e de materiais que possibilitem o atendimento às demandas da situação-alvo. Por isso, a elaboração do programa e de materiais é discutida a seguir.

2. A Elaboração do programa e composição do material didático

Como itens 4 e 5 do modelo cíclico de aprendizagem de ESP centrada no aprendizado, a Elaboração do programa e a composição de materiais engloba os elementos linguísticos (gramática e vocabulário), gêneros discursivos e área de especificidade. Portanto, essas duas etapas consistem na definição de aspectos organizacionais e didáticos por meio da definição prévia de aspectos linguísticos, cognitivos e afetivos via análise de necessidades, o que, em outras palavras, toma como base falhas, interesses e necessidades a serem abordadas nos programas.

A princípio, para a elaboração do programa, revisitando autores que embasam a fundamentação teórica deste trabalho (HUTCHINSON e WATERS, 1987; STREVENS, 1988; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998) tem-se as principais características absolutas e variáveis dos cursos de ESP, conforme o esquema a seguir.

Figura 15 – Características absolutas e variáveis nos cursos de ESP



Fonte: a autora.

A partir da Figura 15, é possível constatar que as características absolutas são relacionadas mais diretamente ao conteúdo a ser abordado na área acadêmica ou profissional a que os cursos de ESP são direcionados. Assim, as necessidades dos aprendizes e as disciplinas em que se dão os programas são elementos de base inicial para a delimitação desses cursos. Por outro lado, as características variáveis dizem respeito aos aspectos evidenciados nas análises deste estudo, ao abordar 4 enfoques inerentes às condições de ensino-aprendizagem: a duração do curso, o contexto e a situação de aprendizagem (aspectos externos) e as necessidades linguísticas.

Desse modo, o *checklist* sugerido no Quadro 60 a seguir visa exemplificar o processo de verificação das características absolutas e variáveis de um curso de ESP voltado para a formação de profissionais dos cursos superiores abordados neste estudo – Secretariado Executivo, Turismo e Relações Internacionais.

Quadro 60 – Checklist de verificação das características absolutas e variáveis

Características	Área de verificação	Implicações	Questionamentos
Absolutas	Disciplina ou profissão	Definir a área de formação profissional.	Qual o curso de graduação em que a disciplina de ESP se insere?
	Enfoque na linguagem	Verificar a área de estudo e formação da profissão em foco e determinar as aplicações linguísticas que se enquadram aos propósitos almejados.	Em quais situações comunicativas e discursivas os aprendizes irão se engajar na prática profissional?
	Metodologias a serem adotadas	Estabelecer procedimentos metodológicos que integrem as modalidades linguísticas estabelecidas de acordo com a área em foco.	Quais ações e práticas didáticas podem contemplar as situações comunicativas e discursivas necessárias ao desenvolvimento linguístico dos aprendizes e que despertem seu interesse?
Variáveis	Tempo de curso	Definido pela instituição de ensino ofertante das disciplinas de ESP.	Qual a carga horária disponibilizada para a disciplina de ESP? Como está dividida?
	Situação de ensino	Análise de aspectos externos.	Como os dados da Análise de necessidades (realizada anteriormente à elaboração do programa de curso) podem afetar o programa de ESP?
	Perfil dos aprendizes	Análise de aspectos profissionais.	
	Necessidades com a LI	Análise de aspectos linguísticos.	

Fonte: a autora.

Como observado, a partir da definição da área de formação profissional com a delimitação do curso de graduação nas características absolutas, é proposta a definição das práticas linguísticas e discursivas necessárias a área de atuação profissional. Para tanto, parte-se das necessidades da situação-alvo, havendo uma maior relação entre os conteúdos e competências linguísticas a serem desenvolvidos pelos aprendizes, além de uma visão do material didático como meio de se adotar os procedimentos metodológicos adequados, ao invés de um recurso delimitador dos próprios conteúdos ou até mesmo de práticas docentes. Dessa maneira, há uma possibilidade de se evitar o uso de materiais didáticos como fontes principais de elaboração de programas de ESP, conforme relatado por P4 e P6.

Entre as características variáveis, por sua vez, o tempo de curso é referido como a carga horária total de uma disciplina de ESP, o que o caracteriza como componente organizacional do programa. As demais áreas de verificação para a definição de um programa de ESP dizem respeito aos dados já aferidos na Análise de necessidades. Assim, retomando o modelo cíclico de aprendizagem com base nas 6 etapas (Figura 11) e revisitando as considerações teóricas sobre a avaliação contínua das necessidades dos

aprendizes, são previstas novas análises de necessidade ao longo do tempo de curso, as quais podem variar o enfoque na linguagem, metodologias e questões situacionais.

Juntamente à elaboração do programa, outros dois elementos fundamentais são o conteúdo programático e o material didático, os quais foram retomados no Quadro 55 na subseção 3.3. Com base nos autores da seção teórica deste estudo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; TOMLINSON, 2001; RAMOS, 2004; MATTOS, 2018), além da área de especificidade em questão, ressalta-se os seguintes componentes: as habilidades, os elementos linguísticos (gramática e vocabulário) e os gêneros discursivos. O Quadro 61 a seguir reflete os pressupostos para a adoção de cada um deles com base nos autores referenciados e nas constatações analíticas.

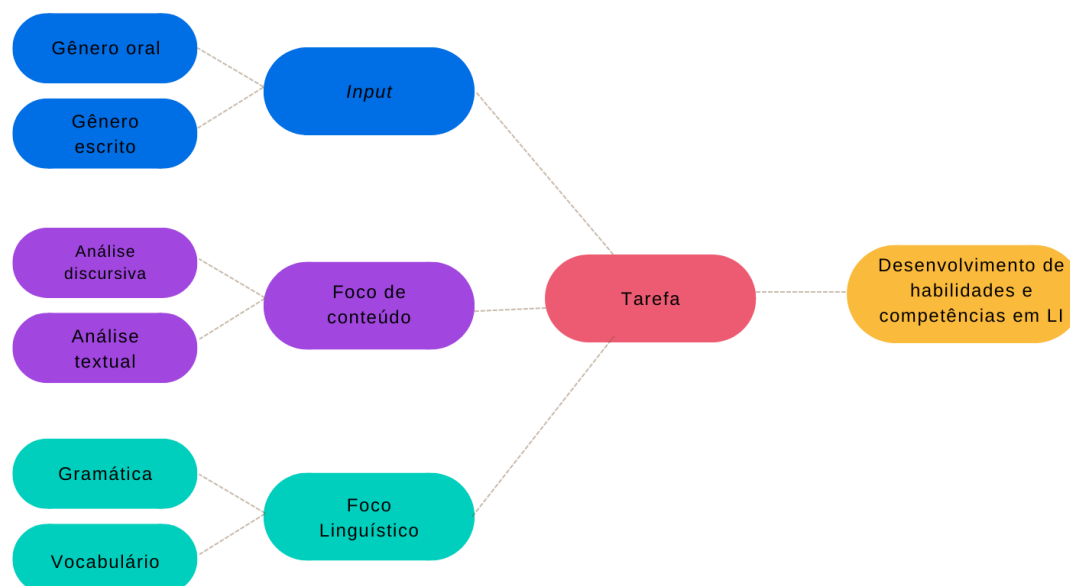
Quadro 61 – Componentes fundamentais de composição do material didático

Componentes	Implicações na composição de materiais didáticos	
Habilidades	Mobilização conjunta das 4 habilidades.	
Elementos linguísticos	Gramática	Estudo de significado e forma; Meio de desenvolvimento de habilidades ativas e receptivas.
	Vocabulário	Compreensão de conteúdo por meio de termos e palavras; Desenvolvimento de técnicas de armazenamento e recuperação de expressões.
Gêneros discursivos	Meio de contextualização via textos orais ou escritos; Análise discursiva do funcionamento dos textos; Análise de regularidades estruturais dos textos; Estratégias de determinada esfera linguística específica; Ampla visualização de componentes linguísticos, sociais e culturais.	

Fonte: a autora.

Ao observar tais implicações, é possível associar aos conceitos de *input*, foco de conteúdo, foco linguístico e tarefa (HUTCHINSON e WATERS, 1987) os três eixos de elaboração, conforme o esquema a seguir.

Figura 16 – Eixos de elaboração do material didático



Fonte: a autora.

No esquema, observa-se que os gêneros discursivos consistem nos *inputs*, os quais, conforme Hutchinson e Waters (1987), podem se tratar de diálogo, texto, vídeo, áudio, entre outras fontes discursivas – e permitem os enfoques de conteúdo e linguístico, culminando em tarefas, as quais promovem o desenvolvimento das 4 habilidades e de competências necessárias à aprendizagem. Dessa maneira, a tarefa pode ser entendida como um agrupamento dos enfoques de conteúdo e linguagem a partir da contextualização via *input*, refletindo a abordagem baseada nos gêneros, apresentada no Quadro 3 com base em Vian Jr. (2014) na subseção 1.5.3 deste estudo.

Ainda nesse âmbito, é fundamental refletir a área de especificidade nas escolhas interligadas a todas as etapas de desenvolvimento de uma tarefa, conforme já enfatizado pela perspectiva do ESP em vários momentos deste trabalho. A este respeito cabe ressaltar a importância de parcerias entre docentes de ESP e docentes das demais disciplinas dos cursos, visando a delimitar os gêneros discursivos a serem adotados e, conseqüentemente, estreitando o enfoque das tarefas com a situação-alvo.

Nessa ordem, é importante considerar o material didático entre os componentes metodológicos e como parte da elaboração de um programa de ESP, sendo esse não reduzido a uma única ferramenta para o desenvolvimento da abordagem, na condição de limitar as práticas pedagógicas ou excluir elementos da Análise de necessidades. Dentro dessas concepções, as quais foram ressaltadas pelos participantes do estudo, o componente

referido como material didático é aqui concebido como uma característica variável das situações de ensino-aprendizagem, das necessidades dos aprendizes e relacionado diretamente à situação-alvo, podendo ser composto pelas modalidades já percorridas – elaboração docente ou adoção de materiais mais generalistas (seção 3.3).

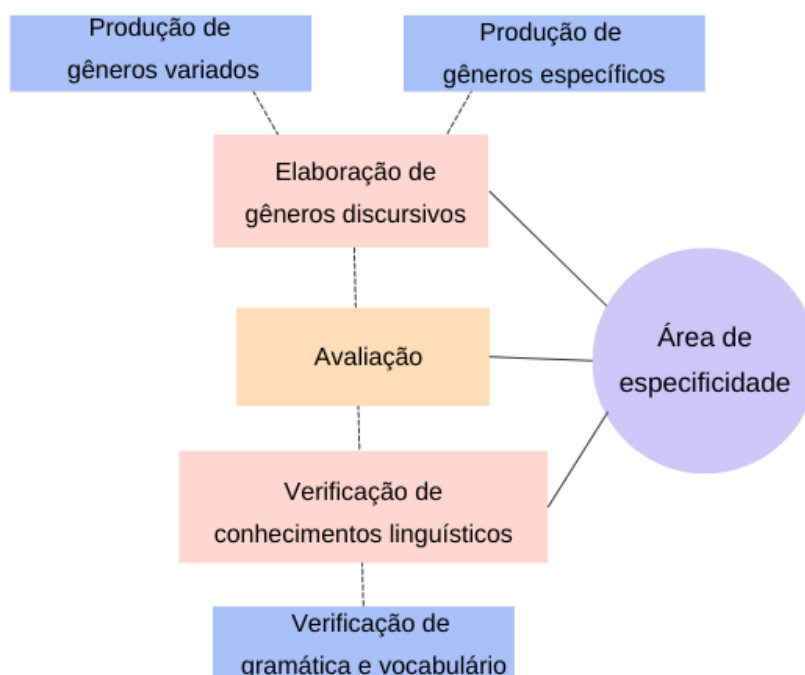
Mediante o exposto, os três traços comuns para o desenho de cursos de ESP – a análise de necessidades, os objetivos claramente definidos e o conteúdo específico – são elencados ao longo das 5 etapas do modelo cíclico, restando a avaliação, a qual pode representar a avaliação da aprendizagem e a do próprio programa de ESP, conforme será observado a seguir.

3. Avaliação

Entre as categorias de impacto no desenvolvimento de cursos de ESP elucidadas a partir das análises realizadas, a avaliação da aprendizagem foi apontada entre os aspectos didáticos, juntamente da questão dos gêneros discursivos e dos materiais. Essa temática já havia sido abordada na avaliação dos cursos pelos próprios docentes (Quadro 47), na quinta questão – *Como você avalia o ensino de ESP no contexto em que atua e no que tange aos aspectos anteriormente analisados?* – sendo o método de avaliação listado entre os pontos negativos das disciplinas de ESP por eles lecionadas.

É importante ressaltar que com a Análise documental dos Planos de Ensino dos cursos, como retratado no Quadro 40, houve uma grande semelhança entre os modelos avaliativos adotados nas IES, ainda que somente 3 tiveram os planos observados (UEL, UFPR e UNIOESTE). Entendeu-se por avaliação instrumentos de produção escrita e oral com base nos conhecimentos linguísticos desenvolvidos em sala, sendo eles: prova de conhecimentos linguísticos, elaboração de gênero textual da área de especificidade, trabalhos ou produções livres solicitadas pelos docentes e, ainda, devido à pandemia do covid-19, a participação em atividades remotas foi mencionada como prática avaliativa temporária.

Desse modo, visando sintetizar as práticas de avaliação da aprendizagem de ESP em contexto, com base nas modalidades avaliativas independentes das medidas de isolamento social aplicadas nos programas analisados, tem-se os respectivos enfoques:

Figura 17 – Modalidades avaliativas de cursos de ESP

Fonte: a autora.

Na Figura 17, é evidente que independentemente da modalidade avaliativa adotada – elaboração de gêneros discursivos e verificação de conhecimentos linguísticos – os instrumentos devem convergir para a área de especificidade a que servem e podem variar quanto à abordagem das quatro habilidades também nessa etapa cíclica. Em outras palavras, uma atividade avaliativa pode envolver tanto a recepção quanto a produção de gêneros discursivos, no intuito de verificar componentes linguísticos e produzir um novo gênero.

Ainda dentro do conceito de avaliação, a Análise de necessidades surge como método de avaliação do curso em si, ao retomar a situação de aprendizagem e a situação-alvo periodicamente. Uma vez ocorrendo uma atividade avaliativa de conclusão de determinado conteúdo programático, a Análise de necessidade surge como ferramenta de reinício de uma sequência programática num curso de ESP. Ambas possuem caráter de *feedback* e se repetem ao longo do curso, sendo a Análise de necessidades realizada de acordo com as características variáveis aferidas com base no tempo disponível para a disciplina de ESP e nos aspectos linguísticos, profissionais e externos.

Dessa maneira, o Quadro 62 apresenta meios de se realizar práticas avaliativas de ambos os enfoques: aprendizagem e feedback de curso.

Quadro 62 – Avaliações da aprendizagem e de cursos de ESP

Enfoques avaliativos	Métodos adotados		Considerações práticas
Avaliação da aprendizagem	Elaboração de gêneros discursivos orais ou escritos	Gêneros variados	Promover a produção de gêneros pertencentes à esfera acadêmica em LI, que não necessariamente se atrelam a área de especificidade, como relatórios, fichamentos, seminários, pesquisas, resumos, apresentações orais, etc.
		Gêneros específicos	Promover a produção de textos de gêneros pertencentes à área de formação dos aprendizes com base em análise linguística e discursiva de modelos.
	Verificação de conhecimentos linguísticos		Disponibilizar instrumentos avaliativos considerando as 4 habilidades combinadas, oportunizando a mobilização de competências de maior domínio pelo aprendiz.
Avaliação do curso	<i>Feedback</i> oral ou escrito de elementos componentes dos cursos de ESP	Práticas metodológicas	Avaliar as metodologias utilizadas para o desenvolvimento de tarefas em prol das habilidades e competências em foco.
		Materiais didáticos	Avaliar os recursos didáticos de acordo com aspectos externos, com relação ao ambiente de aprendizagem e à situação do aprendiz.
		Necessidade de domínio da LI	Verificar (in)sucesso dos aprendizes no desenvolvimento das habilidades e competências com base em nova análise de necessidades.

Fonte: a autora.

É importante ressaltar que a adoção dos dois enfoques avaliativos é essencial para as etapas cíclicas propostas no modelo de curso de ESP com enfoque no aprendizado. Nesse sentido, observa-se ainda que os métodos adotados sobretudo na avaliação da aprendizagem podem ser variados de acordo com a periodicidade em que ocorrem ao longo dos cursos de ESP, além de combinarem diferentes tipos de gêneros discursivos das áreas de especificidade ou acadêmicos, e mesclarem as habilidades e competências requeridas nas avaliações de cunho linguístico. Assim, propõe-se a prática contínua de verificação da aprendizagem e das metodologias em cursos de ESP, no intuito de refletir as características absolutas e variáveis permeando a elaboração de seus programas.

A partir das retomadas teóricas e analíticas nessa subseção, algumas exemplificações foram propostas no intuito de elucidar conclusões obtidas por meio dos modelos de coleta e análise de dados adotados. Reforça-se essas proposições como meios de se contribuir com os programas de ESP de modo geral, no que tange aos procedimentos práticos de aplicação da abordagem de ESP sob os 3 enfoques: a Análise de necessidades, a Elaboração do programa e composição do material didático e a Avaliação.

A seguir, é apresentada a última seção deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tomou como base o ensino-aprendizagem de ESP em universidades públicas paranaenses, utilizando como *corpus* de pesquisa documentos de domínio público os quais respaldam a oferta e execução de disciplinas de ESP, além de Planos de Ensino norteadores da atuação docente nesses contextos. Também compuseram o *corpus* entrevistas semiestruturadas para maior detalhamento de dados quanto a aspectos metodológicos, didáticos, organizacionais e da própria prática docente dos profissionais do ESP.

Quanto aos métodos de análise aplicados, a análise documental de arquivos públicos auxiliou na delimitação de cursos que ofertam as disciplinas de LE e abordam o ESP. Por não apresentarem aspectos da prática docente, o acesso aos Planos de Ensino concedido por 4 dos 7 participantes permitiu, também por meio de análise documental, a observação de aspectos mais precisos quanto à abordagem em contexto, referentes ao desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas, o papel dos gêneros discursivos, a relação com a área de especificidade, os instrumentos de avaliação e o suporte dos materiais didáticos.

No caso das entrevistas, participaram deste estudo 7 profissionais atuantes em 4 universidades públicas paranaenses (UEL, UEM, UFPR e UNIOESTE), majoritariamente com formação acadêmica em Letras e com experiência predominantemente curta na abordagem de ESP no Ensino Superior. Por meio da análise de conteúdo e da avaliatividade, suas falas reforçaram aspectos da análise documental e detalharam novos fatores, os quais abriram margem para a categorização de elementos externos, organizacionais, linguísticos e didáticos, os quais impactam o desenvolvimento de cursos de ESP, sendo possível perceber os principais percalços e dificuldades apresentados nessa área.

Nesse sentido, recebendo maior enfoque pelos 7 participantes, os materiais didáticos foram problematizados quanto ao seu uso na programação de curso, adequação às reais necessidades dos aprendizes nacionais, acessibilidade, elaboração e mesmo limitação da atuação docente. Em vista dessas lacunas, foram retomados os referências teóricos do ESP, de base numerosamente internacional, e constatou-se que o modelo aplicado nas IES em foco compreende aquele centrado no aprendizado de Hutchinson e Waters (1987),

tendo como pilares o desenvolvimento das 4 habilidades e a análise de necessidades precedendo a organização dos cursos de ESP.

A partir dessas constatações, foram sugeridas propostas didáticas para elaboração de cursos de ESP, visando a abarcar os percalços relatados e convergir os pressupostos teóricos percorridos nas 3 seções principais da tese, elegendo-se como enfoques centrais a análise de necessidades, a elaboração do programa e do material didático, e a avaliação da aprendizagem e do curso. Para tanto, nos quadros e figuras da última subseção, foram apresentados questionamentos, esquemas e sugestões práticas para a aplicação do ESP em disciplinas de cursos superiores, como aqueles analisados mais a fundo com a coleta de dados: Secretariado Executivo e Turismo.

Além de demonstrar as 6 etapas cíclicas do modelo centrado no aprendizado (Figura 13), como o identificado nas IES investigadas, as propostas aqui apresentadas visam ao entendimento da complexidade do desenho de cursos de ESP, que dependem de fatores diversos, de ordem espacial, profissional, pessoal, didática e linguística. Todos esses convergindo numa abordagem específica de ensino-aprendizagem de LI, a qual necessita de atenção especial dos docentes atuantes, de seus contextos de formação, dos programas de ensino que a ofertam e da pesquisa acadêmica, que por hora, ainda pouco explorada, pode expandir e ampliar horizontes sobretudo em âmbito nacional para a capacitação de docentes e melhor embasamento das práticas de ensino diretamente voltadas aos aprendizes de ESP brasileiros.

Por meio de trabalhos como este, são elucidadas, além de algumas lacunas em contexto, várias atitudes positivas e eficazes de programas e docentes de ESP em vista de uma demanda que se estabeleceu há praticamente 5 décadas no país e se consolida conforme a modernização de processos sociais, científicos, tecnológicos e mercadológicos, os quais dependem intrinsecamente da linguagem. Nesse ambiente, em particular, pude me dedicar a um aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre a abordagem, além de compartilhar das experiências de práticas de outros profissionais, comparando-as com aquelas de meu cotidiano. Foi por meio desta pesquisa que pude expandir a visão sobre a área e assim, definir mais criticamente ações, atitudes e escolhas com relação aos programas de ESP em que atuo e, conseqüentemente, promover melhorias quanto à análise, escolha e aplicação de métodos de ensino de LI.

Para aqueles que farão a leitura deste trabalho, enfatizo as experiências aqui relatadas, bem como as propostas didáticas sugeridas por meio dos construtos analíticos,

como possibilidades de se desenvolver o ESP frente às demandas do momento sócio-histórico presente. Desse modo, não há o oferecimento de um modelo de ensino-aprendizagem de ESP, mas são trilhados caminhos para o fortalecimento dos programas analisados ou de outros cursos que ofertem tal abordagem, fomentando a pesquisa em LA diante desse enfoque. Como possível desdobramento, a análise de conteúdo e da apreciação avaliativa de docentes dos programas ofereceu um panorama sob as lentes de quem atua com a abordagem, podendo-se questionar o que se percebe da mesma enquanto aprendiz. Essa seria uma ideia de investigação para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 6024.: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento – Apresentação. Rio de Janeiro. ABNT, 2012. 4p. Disponível em: <https://bm.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/ABNT_NBR-6024-2012.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. ABNT NBR 6027.: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro. ABNT, 2012. 7p. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/ppgadm/files/2017/03/ABNT-NBR-6027_2012.pdf?x35443>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. *Reverte: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba*, Indaiatuba, v.6., p. 209-215, 2008. Disponível em: <<http://www.fatecid.com.br/reverte/index.php/reverte/article/view/11/1>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. MARTINS, Mário; ZONI, MARTHA. (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**, 2016, p.9-18. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/editora/files/2014/12/Experi%C3%aancias-e-reflex%C3%B5es-sobre-a-educac%C3%A7%C3%A3o-de-l%C3%adnguas-adicionais-V%C3%A1rios-autores-2016.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso. Ética em pesquisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 1033-1040, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2019.v24n3/1033-1040/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2013.

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de. A habilitação de professores na era tecnicista: um capítulo de formação docente no magistério potiguar. **Anais do 2º encontro de História e Parcerias**. Rio de Janeiro, Anpuh Rio, 2019. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570546427_ARQUIVO_5678afcdadbb8c1c5a9d277aa045cbbb.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hércules. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino de Inglês para Propósitos Específicos. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTURKMEN, Helen. Specificity and ESP course design. **RELC Journal**, v. 34, n. 1, p. 48-63, 2003.

BERWICK, Richard. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: JOHNSON, Robert Keith. **The second language**. 1989, p. 48-62.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas-uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 63-81, 1999.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. **ESP in Latin America**, 1997.

BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, v. 2, n. 004, 2004.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. & PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. **Linguagem & Ensino: Pelotas**, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Ensino Médio**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. CNE/CES nº 277/2006, aprovado em 7 de dezembro de 2006 - Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

_____. CNE/CES nº 83/2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRITO, Maria Martins do Nascimento. **A expressão das emoções no contexto de ensino/aprendizagem de PLE em imersão**: estudo exploratório com recurso à teoria da avaliatividade. 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9910/1/ulfl128709_tm.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 2009.

CASTRO, Elaine de. **Ensino de leitura em língua inglesa pela perspectiva crítica**: uma proposta pedagógica para o ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 132 p. 2018. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ecastro.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **The Brazilian ESP Project**: an evaluation. São Paulo. EDUC, 1988.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The ESspecialist**, v. 19, n. 2, 1998.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). **A Abordagem Instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-31, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Abordagem instrumental no Brasil**. São Paulo: Mercado de Letras, Edu 2009.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia. 2006. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 26 set. 2020.

CHAMBERS, Fred. A re-evaluation of needs analysis in ESP. **The ESP Journal**, v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 45-74, 2016.

DE LA FARE, Mónica; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 247-283, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772924>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

DETREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica**: estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2012. 126 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104852>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUDLEY-EVANS, Tony. English for specific purposes. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2001.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for specific purposes**: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.

EGIDO, Alex Alves; REIS, Simone. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/131>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3074/307428856005.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. 1995. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14589>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 2003.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

HOLMES, John. Impact: what happens in the long run. **A Abordagem Instrumental no Brasil**: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, p. 113-126, 2009.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge University Press, 1987.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras**: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Congresso nacional da educação a distância, 12., 2005, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, Vol. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 08 out. 2020.

LAMRI, Chams Eddine. **An Introduction to English for Specific Purposes (ESP)**. University of Abou Bekr Belkaid Tlemcen, Faculty of Arts and Languages Department of English. Retrieved February, v. 7, p. 2018, 2016. Disponível em: <<https://faclettre.univtlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/cours%20en%20ligne/4-An%20Introduction%20to%20ESP%20LAMRI.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Research on language teaching methodologies: A review of the past and an agenda for the future. **Foreign language research in cross-cultural perspective**, p. 119-132, 1991.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Maria Fátima. Formação dos professores para o uso das mídias: uma proposta de ação, reflexão e transformação. **HOLOS**, v. 3, p. 100-110, 2013. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/727>>. Acesso em: 10 set. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 99 p., 1986.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. e SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helb**, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, v. 26, p. 149-158, 1990.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial. (ONEESP), 2008. Disponível em: <http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf> Acesso em mar. 2022.

MATTOS, Cláudia Maria Paixão. **Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal**: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 144f.

MATTOS, Cláudia Maria Paixão; BARÇANTE, Magali. Aspectos da formação do professor de inglês para fins específicos em contexto profissional tecnológico de ensino. **Revista CBTeCLE**, v. 1, n. 1, p. 59-78, 2019. Disponível em: <<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/112019183/pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2014/01/BUJoE.V193.3.Koehler.Mishra.Cain_.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (orgs.).– **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, v. 3, p. 1, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. Avaliação social como recurso persuasivo em discursos políticos: Clinton vs. Trump. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2020,

vol.15, n.3, pp.204-235. Disponível em: <<http://old.scielo.br/pdf/bak/v15n3/2176-4573-bak-15-03-0204.pdf>>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Abuendia Padilha. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Belo Horizonte: Educ, p. 77-86, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>>. Acesso em: 30 out.2020.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP. Pontes, 2005.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra.(Org.). **A Abordagem instrumental no Brasil: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. 01ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2009.

REDONDO, Diego Moreno. Dos Double-manuals aos Single manuals: uma retrospectiva histórica do ensino de inglês. **Revista Odisseia**, n. 10, p. 1-20, 2013.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p.101-118, 2006.

RICHÉ, Pierre. **Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle**. Paris: Picard, 1999.

ROBINSON, Pauline C. **ESP Today: A Practitioner's Guide**. Londres: Prentice Hall International, 1991.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del C.; SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**. Cuiabá: UFMT. V. 8 N.8, 2004. Disponível em <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>>.pdf Acesso em: 10 out. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Elaine Maria. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)**. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp149352.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

SÃO PEDRO, Joana de. Os aprendizes de inglês geral e instrumental e suas atitudes face à gramática. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/saopedro.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. ver. E atua. São Paulo: Cortez, 2016. p. 106-111; 124-135.

STREVEENS, Peter. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: **ESP: state of the art**. M. L. TICKOO (ed.) Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center, 1988.

TERRELL, Tracy D. A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning 1. **The modern language journal**. 1977 Nov; 61(7), p.325-337.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 66-71.

TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. SP Ed. Atlas, 1987.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 115-144, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988/20014>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 04, p.79-97, trimestral, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645>>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIAN JR, Orlando. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. SPE, p. 437-457, 1999.

_____. Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades. **the ESpecialist**, v. 35, n. 2, 2014, p. 135-. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21459/15689>>. Acesso em: 25 set. 2020.

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A.S.D.P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico- funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 73-88, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 34, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1715/808>>. Acesso em: 25 set. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Coordenadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Apucarana, 09 de dezembro de 2020.

Prezado Coordenador:

Este documento tem por objetivo formalizar sua aceitação para a realização de minha pesquisa nesta Instituição de Ensino Superior, a qual pretendo realizar juntamente ao programa de pós-graduação em nível de Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

O objetivo da pesquisa, intitulada *METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES*, é contribuir para melhorias diretas na formação profissional, tanto de professores quanto de aprendizes de Língua Inglesa para Fins Específicos, por meio da análise de parâmetros metodológicos aplicados a esta modalidade de ensino e aprendizagem em cursos de graduação de universidades públicas paranaenses.

Para tanto, o estudo irá abordar o conceito de *English for Specific Purposes* (ESP) e seus aspectos em âmbitos internacional e nacional, de aspectos didáticos e metodológicos em contextos de prática, visando responder de que modo as disciplinas de LI nas universidades paranaenses contemplam o ESP e como os docentes desses contextos de ensino desenvolvem o ESP em sua prática. Os sujeitos da pesquisa serão docentes que lecionam disciplinas de LI sob esta perspectiva nos cursos de Turismo, Secretariado Executivo e Relações Internacionais.

Para analisar os dados da pesquisa, irei utilizar as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão identificados por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho. A participação dos sujeitos na pesquisa será livre e os mesmos terão a liberdade de retirar-se da pesquisa, sem nenhum dano.

Mediante os esclarecimentos acima, peço assinar este documento no campo indicado abaixo.

Atenciosamente,



Elaine de Castro

Pós-graduanda do Doutorado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas.

Eu, _____

estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa conforme proposta neste documento.

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante:

Este documento tem por objetivo formalizar sua aceitação para a participação como entrevistado na pesquisa intitulada **METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES**.

Justificada pela crescente demanda de cursos superiores que ofertam disciplinas de Língua Inglesa (LI) para Fins Específicos no Ensino Superior e a emergente preocupação com o campo de atuação do profissional, bem como escolhas de conteúdo e metodologias a ele relevantes, o objetivo desta pesquisa é contribuir para melhorias diretas na formação profissional, tanto de professores quanto de aprendizes de LI para Fins Específicos, por meio da análise de parâmetros metodológicos aplicados a esta modalidade de ensino e aprendizagem em cursos de graduação de universidades públicas paranaenses.

Para tanto, o estudo abordará o conceito de *English for Specific Purposes* (ESP) e seus aspectos didáticos e metodológicos em contextos de prática internacional e nacional, visando a responder de que modo as disciplinas de LI nas universidades paranaenses contemplam o ESP e como os docentes desses contextos de ensino desenvolvem o ESP em sua prática. Para tanto, as entrevistas acontecerão de forma remota, por meio de videoconferência (via *Google Meet*, *Zoom Meetings* ou *Whatsapp*), a qual será gravada para posterior transcrição dos dados, visando a contemplar as medidas de distanciamento social exigidas pela pandemia do Covid-19.

Para analisar os dados da pesquisa, serão utilizadas as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão referidos por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho, sendo mantido sigilo de sua identidade, bem como das informações prestadas. A participação na pesquisa será livre e os participantes terão a liberdade de retirar-se, sem nenhum dano. É de responsabilidade da pesquisadora o arquivamento dos dados em meio digital durante e após o processo de pesquisa, além de manter o participante informado sobre o andamento do estudo, bem como de sua conclusão e divulgação em meio acadêmico, a qual será disponibilizada ao participante em meio virtual (*link* do trabalho e *e-mail*).

Como possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, estão o constrangimento na realização das entrevistas, bem como possíveis dúvidas na interpretação e compreensão das questões abordadas. No entanto, visando a minimizar tal desconforto e reduzir as possíveis dificuldades apresentadas, a entrevista será conduzida de modo a garantir que dúvidas inerentes às questões da entrevista sejam esclarecidas, bem como, que os participantes sejam auxiliados ao longo de todo o processo pela pesquisadora.

Ainda, com esta pesquisa, espera-se contribuir para melhorias diretas na formação profissional de docentes que atuam nesta área, bem como profissionais de áreas diversas que fazem uso da LI a partir do aprendizado sob a perspectiva do ESP.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Mediante os esclarecimentos, peço assinar este documento no campo indicado a seguir, o qual será redigido em duas vias, sendo uma delas de posse do participante.

Você como participante permite que essa entrevista seja gravada:

- Sim
 Não

Assinatura do Participante

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Local: _____

Data: ____/____/____

E-mail: elainec.teacher@gmail.com

Contato: (43)99954-3355

Endereço: Rua Norobu Fukushima, 399, apto. 201, CEP: 86800-350, Apucarana -PR

CEP

Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS.

E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Telefone: 3345-7187

Atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.