



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

VANESSA SPINELO HEYDT

***ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)* E O ENSINO DE TERMOS NO
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

CASCAVEL – PR

2019

VANESSA SPINELO HEYDT

***ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) E O ENSINO DE TERMOS NO
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO***

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette.

CASCADEL – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

HEYDT, Vanessa Spinel
English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de
termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino
Médio / Vanessa Spinel HEYDT; orientador(a), Rosemary
Irene Castañeda Zanette, 2019.
149 f.

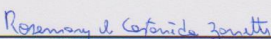
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras,
2019.

1. English for Specific Purposes (ESP). 2. Termo. 3.
Livro Didático Informática. 4. Ensino Médio Integrado. I.
Irene Castañeda Zanette, Rosemary . II. Título.

VANESSA SPINELO HEYDT

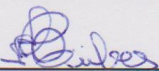
English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos específicos no curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Rosemary Irene Castañeda Zanette

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Odair Luiz Nadin da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (UNESP)



Terezinha da Conceição Costa Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 24 de junho de 2019

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Rosemary Irene Castañeda Zanette, pelo seu voto de confiança no meu trabalho e pela orientação constante e paciente ao longo de todo o processo.

Às Professoras Doutoras Márcia Sipavicius Seide, Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Sanimar Busse, pelas importantes contribuições feitas no Seminário de Dissertação e no Exame de Qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de realização deste estudo.

Aos professores que ministraram as disciplinas eletivas e obrigatórias do Programa. Todas as aulas das quais participei foram oportunas para a realização desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

A toda a minha família, e em especial ao meu avô Jandir Veronese e à minha mãe Tânia Maria Spinelo, que desde a minha infância, foram grandes incentivadores dos meus estudos.

À minha grande amiga Ivelã Pereira, por toda a inspiração, ajuda e incentivo para o início e a conclusão desta pós-graduação e em tantas outras situações acadêmicas e pessoais da minha vida.

À Lediane Manfé de Souza, uma grata amizade que o Programa de Mestrado me proporcionou, pelo amparo no início do curso, pelas conversas e companhia nas viagens e hospedagens.

E, finalmente, a aquele que foi o meu porto seguro desde o princípio desta jornada, meu esposo, Michel Heydt, por compreender minhas ausências, me incentivar de tantas formas e estar sempre ao meu lado compartilhando as alegrias e as frustrações dessa caminhada.

SPINELO H., Vanessa. *English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio*. 2019. 149p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel - PR.

RESUMO

Nos últimos anos, tem-se observado em âmbito nacional um crescimento na oferta e na procura por cursos de ensino de línguas para fins específicos (ELFE) devido a diferentes fatores. Nesse cenário, percebe-se a necessidade de um ensino que priorize o que, efetivamente, o aluno necessita saber para atuar em uma situação alvo de uso da nova língua. Especificamente no Estado do Paraná, uma das áreas de ensino da língua inglesa para fins específicos – em inglês denominado *English for Specific Purposes (ESP)* – ocorre nos cursos técnicos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Nesse contexto, percebe-se certa dificuldade na inter-relação entre os conteúdos básicos previstos no currículo e os conteúdos específicos da língua inglesa para as áreas técnicas. Dessa forma, o tema desta pesquisa é o ensino de termos no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em uma escola paranaense a partir da abordagem *ESP* e seu foco é a análise de materiais didáticos para esse fim. Para tanto, as questões norteadoras foram: i) Os materiais didáticos de inglês para informática selecionados para compor a análise desta pesquisa contemplam os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem *ESP*?; ii) Essas obras contemplam de maneira significativa o ensino das unidades terminológicas da área? Em caso afirmativo, de que forma o fazem?; iii) Dentre tais livros, quais se caracterizam como suportes pedagógicos apropriados para o ensino de Língua Inglesa para informática, levando em consideração contribuições do ensino de termos associado à abordagem do *ESP* no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio? Para atender aos propósitos desta pesquisa, o referencial teórico apoiou-se nos estudos sobre a Educação Profissional - Brasil (1996), Manfredi (2002), Paraná (2006), Ciavatta; Ramos (2011), Bezerra (2012); sobre o Ensino de Línguas de Especialidade e *ESP*: Hutchinson; Waters (1987), Bloor (1997), Celani; Deyes; Holmes; Scott (2005), Ramos (2005, 2008), Celani; Freire; Ramos (2009), Enterría Sánchez (2009) -, e nos estudos sobre Terminologia e Termos - Cabré (1993, 1999, 2003, 2006), Barros (2004), Finatto; Krieger (2004), além de outros pesquisadores e documentos. A pesquisa se inseriu na área da Linguística Aplicada e, no que se refere à sua metodologia, teve caráter qualitativo interpretativista, documental e exploratório. O corpus de análise foi composto por um material didático de inglês geral e também por livros didáticos de inglês para informática e, a partir de alguns critérios estabelecidos, uma análise a respeito dos exercícios de léxico presentes nas obras foi realizada. Com base nessa verificação, concluiu-se que a obra *Infotech – English for computer users*, da editora Cambridge, é adequada às necessidades de aprendizado dos alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e que pode ser utilizada pelos professores como um material complementar para uma possibilidade de integração entre os conteúdos básicos do currículo e os conteúdos técnicos.

PALAVRAS-CHAVE: *English for Specific Purposes (ESP)*; Termo; Livro Didático; Informática; Ensino Médio Integrado.

SPINELO H., Vanessa. **English for Specific Purposes (ESP) and the teaching of specific terms in the Technical Course in Computer Science integrated to High School**. 2019. 149f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) - Stricto Sensu Post-Graduation Program in Language Studies, Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel - PR.

ABSTRACT

In recent years, there has been a national growth and an increase in the demand for ELFE courses offered due to different factors. In this scenario, it has been noticed the need for teaching that prioritizes what the student must know in order to act properly in the use of the new language in a target situation. Specifically in the state of Paraná, one of the areas of English language teaching for specific purposes - *English for Specific Purposes (ESP)* - occurs in the technical courses offered by the State Secretariat for Education (SEED). In this specific context, there is some difficulty in the interrelation between the basic contents foreseen in the curriculum and the specific contents of the English language for the technical areas. Thus, the theme of this research is the teaching of terms in the Technician Course in Informatics Integrated to High School in a Paraná school from the ESP approach and its focus is the analysis of didactic materials for this purpose. To this end, the guiding questions were: i) The didactic materials of English for informatics selected to compose the analysis of this research contemplate the theoretical and methodological assumptions related to the ESP? ii) Do these works significantly contemplate the teaching of terminological units in the area? If so, in what way do they do it?; iii) Among these books, which are characterized as appropriate pedagogical supports for the teaching of English for computer science taking into account contributions of teaching specific terms, associated to the approach of ESP in the Technical Course in Computer Science integrated to High School? In order to meet the purposes set out in this research, the theoretical reference is based on studies of Professional Education: Brazil (1996), Manfredi (2002), Paraná (2006), Ciavatta; Ramos (2011), Bezerra (2012); on the Teaching of Specialty Languages and ESP: Hutchinson; Waters (1987), Bloor (1997), Celani; Deyes; Holmes; Scott (2005), Ramos (2005, 2008), Celani; Freire; Ramos (2009), Enterría Sánchez (2009); and studies on terminology and terms: Cabré (1993, 1999, 2003, 2006), Barros (2004), Finatto; Krieger (2004), in addition to other researchers and documents. This research is inserted in the area of Applied Linguistics, and as regards its methodology, has a qualitative interpretative, documentary and exploratory character. The corpus of analysis consisted of a general English didactic material as well as informatics English textbooks and, from some established criteria, an analysis about the lexical exercises present in the works was performed. From this verification, it was concluded that the textbook *Infotech – English for computer users* by Cambridge publishing is appropriate to the needs of students learning of Technical Computer Science course integrated to High School. It can also be used by teachers as a complementary material as an integration possibility of basic contents in the curriculum and technical contents.

KEYWORDS: *English for Specific Purposes (ESP)*; Term; Textbook; Computing; Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seções Let's act with words! e Let's read!	94
Figura 2 - Seção Vocabulary corner	95
Figura 3 - Seção Vocabulary corner	96
Figura 4 - Seção Vocabulary corner	97
Figura 5 - Vocabulary and grammar database	101
Figura 6 - Having fun with words	102
Figura 7 - Exercício: forma equivalente	105
Figura 8 - Exercício: forma equivalente	106
Figura 9 - Exercício: campo semântico	107
Figura 10 - Exercício: conjunto lexical	109
Figura 11 - Exercício: conjunto lexical	110
Figura 12 - Quadro informativo sobre unidades terminológicas reduzidas	111
Figura 13 - Exercício: redução de unidades terminológicas	113
Figura 14 - Exercício: redução de unidades terminológicas	114
Figura 15 - Exercício: redução de unidades terminológicas	115
Figura 16 - Exercício: forma equivalente	119
Figura 17 - Exercício: conjunto lexical	121
Figura 18 - Exercício: conjunto lexical	122
Figura 19 - Exercício: conjunto lexical	123
Figura 20 - Exercício: conjunto lexical	124
Figura 21 - Exercício: unidades terminológicas reduzidas	125
Figura 22 - Excerto: unidades terminológicas reduzidas	126
Figura 23 - Exercícios: atividades gramaticais	130
Figura 24 - Exercício: forma equivalente	131
Figura 25 - Exercício: forma equivalente	132
Figura 26 - Excerto: conjunto lexical	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica	28
Quadro 2 - Competências específicas e habilidades.....	32
Quadro 3 - Abandono escolar no ano de 2017	75
Quadro 4 - Matriz Curricular	80
Quadro 5 - Organização Curricular e Ementa	80
Quadro 6 - Livros didáticos de inglês para informática analisados.....	92
Quadro 7 - Ocorrência de exercícios no corpus conforme os critérios de relação terminológica	134
Quadro 8 - Contextualização dos termos	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	16
1.1 PANORAMA HISTÓRICO	16
1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.....	22
1.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARANAENSE	24
1.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ponderações sobre a nova proposta.....	27
1.3.2 BNCC: Propostas para o ensino de Língua Inglesa	30
2 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS E A RELEVÂNCIA DOS TERMOS	36
2.1 <i>ESP</i> : ORIGENS E APLICAÇÕES.....	36
2.2 DISCUSSÕES TEÓRICAS A RESPEITO DO <i>ESP</i>	41
2.3 A ABORDAGEM <i>ESP</i> NO BRASIL.....	43
2.4 AS LÍNGUAS DE ESPECIALIDADE, OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS E O PAPEL DOS TERMOS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS.....	49
2.4.1 Os Termos e o Ensino de Línguas para Fins Específicos	57
3 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: O CONTEXTO REGIONAL E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	67
3.1 O CONTEXTO REGIONAL DE ENSINO.....	67
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	69
3.2.1 O perfil do aluno e da instituição	73
3.3 O PLANO DE CURSO	77
4 A METODOLOGIA DA PESQUISA E A ANÁLISE DO CORPUS	85
4.1 A ÁREA DA LINGÜÍSTICA APLICADA	85
4.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODOS.....	88
4.3 O CORPUS DA PESQUISA	91
4.4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	92
4.4.1 O livro didático <i>Alive High 1</i>	92
4.4.2 O livro didático <i>Inglês Instrumental para Informática – English Online</i>	99
4.4.3 O livro didático <i>Infotech – English for computer users</i>	116
4.4.4 O livro didático <i>Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet</i>	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

Tem-se observado um crescimento na oferta e na procura por cursos de línguas para fins específicos (acadêmicos e profissionais) nos últimos anos. Isso se deve, especialmente, à abertura de fronteiras entre os países, à expansão tecnológica e à consequente dilatação das relações internacionais em diferentes contextos. Tais mudanças são refletidas no ensino, o que implica em atender às especificidades das demandas contemporâneas.

Ao retratar a fase atual da globalização, Kumaravadivelu (2006) expõe considerações a respeito da diminuição da distância espacial e temporal entre as pessoas e o desaparecimento das fronteiras, fazendo com que as vidas culturais e econômicas dos sujeitos estejam enormemente interligadas. O autor atribui esse fenômeno histórico de comunicação global à internet e chama a atenção para a língua da globalização, o inglês, que sempre esteve e segue no centro do campo dos estudos da Linguística Aplicada (LA, doravante) contemporânea.

De acordo com El Kadri (2010), a crescente propagação da língua inglesa no mundo a tem situado globalmente como língua franca, e essa atribuição traz novas implicações para o ensino desse idioma. Percebe-se, portanto, a necessidade de um ensino que priorize o que o aluno efetivamente necessita saber para atuar em uma situação alvo de uso da nova língua.

Nesse contexto, observa-se que a oferta de cursos de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE, deste ponto em diante), no Brasil, acontece no ensino público e privado, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou nos cursos livres. Especificamente no Estado do Paraná, uma das necessidades do ensino da língua inglesa para fins específicos – em inglês denominado *English for Specific Purposes* (ESP, de ora em diante) – ocorre nos cursos técnicos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, nas modalidades *subsequente* e *integrada* ao Ensino Médio.

Apesar de uma das propostas para a educação profissional ser o ensino técnico integrado que, na teoria, prioriza a articulação entre a formação humana/cidadã e a formação técnica, existe certa dificuldade na inter-relação entre os conteúdos básicos previstos no currículo e os conteúdos específicos da língua inglesa para as áreas técnicas. Isso acontece, dentre outros fatores, devido à insuficiente formação teórico-acadêmica dos professores a respeito do ELFE/ESP e

pela falta de material didático específico que seja acessível aos professores e que seja coerente com relação ao nível dos alunos.

Ademais, o cenário atual de uso das tecnologias é amplo e as necessidades do mercado de trabalho fazem com que a oferta e a procura por cursos voltados à área da informática, dentre o rol de cursos oferecidos, cresçam continuamente. O conhecimento da língua inglesa é fundamental para o profissional da área da tecnologia, em virtude da predominância desse idioma na terminologia utilizada no âmbito tecnológico e em decorrência de grande parte dos textos técnicos serem divulgados nessa língua. Surge, assim, a necessidade de pesquisar adequações para as formas de ensino do inglês para os alunos dessa área.

Não obstante, observa-se que o interesse pelo ensino de línguas para fins específicos como objeto de estudo não é recente. Nos últimos anos, o tema tem ganhado cada vez mais a atenção de pesquisas acadêmico-científicas. Tais trabalhos buscam refletir sobre o ensino de língua estrangeira nos diferentes contextos, pois, como mencionado, já que a especialização das áreas do conhecimento é crescente, o ensino de línguas precisa acompanhar tal demanda.

Por meio de consultas ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), a Repositórios Institucionais de Universidades Federais e a artigos publicados em anais de congressos e de revistas acadêmicas, obteve-se um panorama das pesquisas que, de alguma forma, estão relacionadas com o estudo dos termos das diversas áreas e com o ensino de línguas de especialidade¹ no contexto da educação profissional.

Dentre as pesquisas encontradas, podem-se citar as seguintes: i) Vangehuchten (2000) investigou qual léxico específico se deve ensinar aos estudantes de espanhol para fins econômicos; ii) Chaves (2006) apontou o ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no Ensino Médio; iii) Lima (2012), por sua vez, analisou o ensino de inglês em um Instituto Federal por meio de recomendações documentais e da perspectiva dos professores; iv) Bezerra e Jovanovic (2015) discutiram sobre o ensino de língua estrangeira e os (des)encontros no Ensino Médio integrado ao Técnico, além de tecerem considerações sobre o plano de ensino do Componente

¹ Dentre outras questões, o trabalho com o Ensino de Línguas para Fins Específicos está relacionado ao estudo do vocabulário especializado ou termo, que é o objeto de estudo da Terminologia, linha teórica desta pesquisa.

Curricular de Língua Inglesa; v) Vargas e Nadin (2015) apresentaram a terminologia no curso de formação de professores de línguas como uma proposta didática; vi) Cristovão e Beato-Canato (2016) defendem a formação dos professores de línguas para fins específicos por meio de gêneros textuais; vii) Lacerda (2016) conduziu um estudo sobre inglês para fins específicos e os recursos tecnológicos e metodológicos de um curso online para profissionais da saúde; e viii) Ferrarini-Bigareli (2016) analisou o ensino de língua inglesa no Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná e o papel da língua inglesa na formação dos alunos.

Todavia, os trabalhos mencionados (ainda que não esgotados) não trataram especificamente das questões referentes à importância de ensinar os termos aos estudantes de inglês de cursos técnicos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Assim, diante da sua relevância, o estudo de termos da área, a partir da abordagem *ESP*, constituiu-se o tema desta pesquisa. A partir desse delineamento temático, surgiram os seguintes questionamentos norteadores: i) Os materiais didáticos de inglês para informática selecionados para compor a análise desta pesquisa contemplam os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem *ESP*?; ii) Essas obras contemplam de maneira significativa o ensino de unidades terminológicas da área? Em caso afirmativo, de que forma o fazem?; iii) Dentre tais livros, quais se caracterizam como suportes pedagógicos apropriados para o ensino de Língua Inglesa para informática, levando em consideração as contribuições do ensino de termos associado à abordagem do *ESP* no trabalho com a disciplina de Língua Inglesa no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se avançar nas discussões em trabalhos acadêmicos sobre o ensino dos termos no trabalho com as línguas de especialidade, de modo particular, aos estudantes de inglês do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Ademais, os professores enfrentam dificuldades diante da necessidade de ensinar esse idioma aos estudantes do curso supracitado nas escolas públicas do sudoeste do Paraná, uma vez que formação continuada que propiciem discussões teóricas sobre o tema é praticamente inexistente. É importante destacar que a motivação para este estudo surgiu ainda de adversidades enfrentadas pela própria pesquisadora, que é docente na Educação Básica também na modalidade Profissional.

Consequentemente, com base nesse contexto adverso relacionado ao trabalho com a Língua Inglesa na Educação Técnica, a relevância desta pesquisa se dá pela necessidade de refletir a respeito das teorias que embasam o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, em especial o ensino dos termos da área nas aulas de Língua Inglesa. Dessa forma, o objetivo geral consiste em refletir acerca do ensino dos conjuntos terminológicos no trabalho com o *ESP* no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Paraná pertencente ao Núcleo de Educação do município de Dois Vizinhos. Assim, o foco deste estudo é a análise de materiais didáticos para esse fim. As obras analisadas são: 1) Inglês Instrumental para Informática – English Online (CRUZ, 2013); 2) Infotech – English for computer users (ESTERAS, 2014); e 3) Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet (THOMPSON, 2016).

No que tange aos objetivos específicos, foram traçados os seguintes: i) verificar se os materiais didáticos de inglês para informática selecionados para compor a análise desta pesquisa contemplam os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem *ESP*; ii) analisar se, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo, o ensino dos termos da área da informática é abordado nos livros didáticos e se isso é feito ou não de forma contextualizada; e, por fim, iii) propor um material didático complementar (dentre os selecionados para análise) para ser utilizado no Curso Técnico em Informática Integrado e sugerir a readequação da ementa de Língua Inglesa da 1ª série desse curso de uma instituição pública paranaense.

Para atender aos objetivos elencados, o referencial teórico deste trabalho apoiou-se, entre outros, em:

- a) Sobre a Educação Profissional: Brasil (1996), Manfredi (2002), Paraná (2006), Ciavatta; Ramos (2011), Bezerra (2012);
- b) Sobre o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e *ESP*: Hutchinson; Waters (1987), Bloor (1997), Celani; Deyes; Holmes; Scott (2005), Ramos (2005; 2008), Celani; Freire; Ramos (2009), Enterría Sánchez (2009);
- c) Sobre Terminologia e Termos: Cabré (1993, 1999, 2003), Finatto; Krieger (2004), Barros (2004), Cabré (2006).

Tendo delimitado esses pontos, o trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta uma breve retrospectiva das principais políticas

educacionais que nortearam, ao longo do tempo, a formação profissional no Brasil, assim como as propostas atuais de reformas para esse ensino, situando a Educação Profissional e a formação de nível médio no seu contexto contemporâneo.

Na sequência, na segunda seção, são apresentadas as origens do ELFE – mais especificamente do *ESP* –, algumas ponderações acerca das línguas de especialidade e dos estudos terminológicos, bem como sobre o papel dos termos e as aplicações desses conhecimentos no ensino de Línguas para Fins Específicos. Ademais, dentre os vários aspectos relacionados ao comportamento dos termos em contextos especializados, essa seção apresenta uma breve discussão teórica sobre alguns critérios relevantes que foram utilizados na seção de análise desta pesquisa.

A terceira seção, por sua vez, tratou do ensino de *ESP* no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Paraná, apresentando questões como o contexto regional de ensino e, o perfil do aluno.

A quarta seção foi destinada aos pressupostos teóricos e metodológicos e às análises do corpus. Considerando que não são disponibilizados pelos órgãos responsáveis livros didáticos de Língua Inglesa para fins específicos aos alunos da Educação Profissional, nessa seção, discorreu-se primeiramente sobre as características de um material de apoio pedagógico oferecido pelo Estado do Paraná e a sua pertinência (ou não) para o trabalho com o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Ademais, o corpus também foi constituído por livros didáticos de inglês para informática disponíveis no mercado brasileiro e que podem servir como apoio pedagógico aos professores desse curso. Essas referências foram encontradas na bibliografia complementar de um Plano de Trabalho Docente de Língua Inglesa do ano de 2017, elaborado por um professor de um Instituto Federal, localizado na região sudoeste do Paraná, durante uma visita técnica da pesquisadora. A proposta consistiu em averiguar se o ensino dos termos nos exercícios de léxico dos materiais de inglês para informática é contemplado segundo os critérios de relação terminológica estabelecidos por esta pesquisa, a saber: a) a relação do termo com a sua forma equivalente; b) a relação do termo com seu campo semântico; c) a relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical; e d) a relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos. Além disso, um último aspecto observado foi a respeito da contextualização das unidades terminológicas nos exercícios analisados. Isto é,

buscou-se verificar se os termos foram apresentados de maneira isolada ou se, de forma adequada, reportaram-se a um contexto/sentença.

O livro de inglês para fins gerais analisado foi *Alive High 1* (MENEZES et al., 2016) e os livros de inglês para informática foram: *Inglês Instrumental para Informática – English Online*, de Decio Torres Cruz, editora Disal, 2013; *Infotech – English for computer users*, do autor Santiago Remacha Esteras, editora Cambridge University Press, 2014, e *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet*, de Marco Aurélio Thompson, Saraiva, 2016.

Por último, nas considerações finais, foram retomados os questionamentos que motivaram esta investigação e apresentadas as respostas alcançadas. Também, foram evidenciadas as contribuições desta pesquisa para o trabalho com a Língua Inglesa no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nas escolas públicas do Paraná.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para dar início à pesquisa, a primeira seção propõe uma análise referente à Educação Profissional e Tecnológica no contexto brasileiro. O objetivo foi problematizar a dualidade no ensino para ricos e para pobres que esteve presente desde a origem da educação no Brasil, para que, desse modo, haja a compreensão da estrutura atual dessa modalidade de ensino, especialmente referente à Educação Técnica integrada ao Ensino Médio no Estado do Paraná.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), a escola, desde sua criação, tinha o objetivo de preparar os filhos da classe burguesa para exercer o poder social, enquanto a educação para o trabalho tinha caráter assistencialista, sendo isenta de aspectos que promovessem o desenvolvimento da intelectualidade e limitada ao ensino das habilidades necessárias para o contexto laboral. Supostamente, o ideal da educação integrada atenuaria essa dualidade por meio de um ensino que englobasse ciência, trabalho e cultura e que estimulasse também a formação integral do indivíduo. No entanto, o cenário da Educação Profissional, na atualidade, parece ainda preservar algumas características do passado.

Ao se situar a Educação Profissional e a formação de nível médio no seu contexto contemporâneo, pretendeu-se fazer uma breve retrospectiva por meio das principais políticas educacionais que nortearam, ao longo do tempo, a formação profissional no Brasil. Objetivou-se mostrar como o dualismo histórico entre educação e trabalho pôde culminar no que hoje se conhece como Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, especialmente no contexto educacional do Estado do Paraná.

Por último, esta seção expõe considerações a respeito da atual proposta de reforma do Ensino Médio e o seu impacto na Educação Profissional brasileira e paranaense, bem como uma análise sobre o novo documento norteador da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante), e o que essa nova diretriz prevê, especialmente sobre o ensino da Língua Inglesa.

1.1 PANORAMA HISTÓRICO

No Brasil, as primeiras atividades de formação educacional para fins laborais remontam às origens jesuíticas. Além da educação catequética, as escolas-oficinas,

que eram sediadas nos colégios e nas residências dos padres, transmitiam técnicas artesanais e demais ofícios. A Companhia de Jesus trouxe da Europa religiosos para que aqui transmitissem seus conhecimentos a todos os escravos e homens livres que demonstrassem habilidades para a aprendizagem. O objetivo era suprir a falta de mão de obra especializada que havia na colônia (MANFREDI, 2002).

Segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), concomitantemente às práticas de instrução realizadas com os indígenas, estavam aquelas atividades educacionais direcionadas às ricas famílias dos senhores do engenho. Assim, os jesuítas tiveram um papel importante na construção das escolas para setores da elite brasileira, pois privilegiavam o currículo humanístico, que se assemelhava à educação da nobreza portuguesa e se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de liderança e autoridade na sociedade. Os autores ainda argumentam que,

Por consequência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 213).

Cunha (2000), na mesma direção, destaca que

[...] numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90).

Desde os primórdios da instrução jesuíta com fins catequéticos, políticos e filosóficos, a educação brasileira é, segundo Lima (1991), um "instrumento para a compreensão de uma visão de mundo segundo o poder de quem a faz. Esta tradição se mantém, hoje, mais aparelhada, a fim de garantir os interesses de uma minoria influente e decisiva nos poderes do nosso Estado" (LIMA, 1991, p. 48). Constata-se, assim, que a educação formal no Brasil, desde o início, serviu aos interesses de uma elite dominante, pois, enquanto a formação para o trabalho era exclusivamente designada aos grupos economicamente e socialmente

desfavorecidos, aos ricos era atribuído o conhecimento necessário para a perpetuação do poder que exerciam.

De acordo com Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), a educação profissional durante o período colonial foi ampliada. Houve, primeiramente, a criação do Colégio das Fábricas no 1º Império, em 1809. Depois, surgiram os chamados Liceus de Artes e Ofícios – instituições isentas de intuítos pedagógicos -, que se caracterizavam pela finalidade assistencialista e moralizadora, uma vez que eram destinadas ao atendimento dos órfãos e abandonados.

Segundo Bezerra (2012), quase um século mais tarde (após a educação profissional da Primeira República ter passado por uma reconfiguração decisiva por meio do Decreto nº 439/1890 que estabelecia as bases da assistência à infância), por meio do Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha, governador do Rio de Janeiro à época, iniciou o ensino técnico no Brasil, criando quatro escolas profissionais naquele Estado. Posteriormente, já na presidência da república, ele ampliou o número de instituições para as capitais brasileiras. Essas escolas eram voltadas basicamente para o ensino industrial e atendiam aos filhos da classe proletária desfavorecida. Como destaca Bezerra (2012), “nessa época, o ensino profissional era visto pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva” (BEZERRA, 2012, p. 31).

Nesse cenário, de acordo com a mesma autora, o ensino de caráter elitista, com ênfase em humanas, predominava no Brasil. Contudo, durante a década de 1930, a educação profissional iniciou sua trajetória de consolidação. O crescimento da industrialização fez com que o Estado adotasse novas estratégias para a educação para o trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2003),

[...] são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 216).

A partir de então, outras mudanças foram ocorrendo, a exemplo da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, o que isentou as empresas e os sindicatos da responsabilidade de capacitação profissional dos operários (BEZERRA, 2012). A pesquisadora enfatiza também que, nesse período, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, e o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional delineou o caminho, a partir de 1942, do ensino secundário, industrial, comercial, primário, normal e agrícola. Entretanto, as leis que regiam o ensino conferiam legalidade ao dualismo das classes sociais brasileiras. Ao determinarem a não equivalência entre os cursos propedêuticos² e os técnicos e ao associarem os currículos enciclopédicos à formação geral, essas leis legitimavam uma "distinção social mediada pela educação" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). Em outras palavras, enquanto o ensino secundário e o normal objetivavam "formar as elites condutoras do país", o ensino profissional tinha a missão de dar "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho" (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p. 19). Havia, então, "o ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos" (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p.19).

Posteriormente, na década de 1950, um fato benéfico à educação profissional, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011), ocorreu por meio da Lei nº 1.821/53. Alunos egressos de cursos técnicos ganharam o direito de dar prosseguimento aos estudos superiores, medida que foi incorporada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61. Conforme as mesmas autoras, essa foi uma conquista que derivou da luta dos setores populares organizados. A partir desse período, segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), iniciou-se o Plano de Metas do governo Kubitschek (1956-1961), o qual continha propostas com ênfase nos setores de energia, de transporte, de siderurgia, de cimento, de automobilística e naval. Essas propostas contribuíram para que a nação iniciasse a mudança de sua característica essencialmente agrária para o

² O ensino propedêutico se refere ao estudo nas áreas de artes, de ciências, da educação, entre outras. Pode ser entendido como um curso introdutório, preliminar à universidade, que supre a necessidade básica de conhecimento em um assunto, mas não dá capacidades profissionais.

início de um perfil industrial. Assim, a formação técnica-profissional passa a ser sinônima de modernização. A posterior “transformação político-institucional, em 1964, acentuou, ainda mais, a tendência de racionalidade via concepção tecnicista da educação” (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 215).

Sob a necessidade de formar técnicos em regime de urgência, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas, e novos cursos foram implantados e passaram a funcionar em modalidade integrada com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Segundo Oliveira (2003), essa política de profissionalização no sistema público de ensino não obteve êxito por razões estruturais e conjunturais, tais como a falta de estrutura e a carência de docentes habilitados. Além disso, a autora aponta que tal lei teve, na verdade, a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Conforme destacou Bezerra (2012), com o objetivo de amenizar a tentativa falha de superar a dualidade entre ensino médio técnico e o ensino médio propedêutico, o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação alterou a Lei nº 5.692/71, regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização e tornou facultativa a formação profissional no ensino de segundo grau.

Ulteriormente, em 1978, como afirma Bezerra (2012), o governo deu início à política de transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs, deste ponto em diante). Na sequência, iniciou-se, nos anos 1980, a luta dos estudiosos da Educação e do Trabalho pela superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões, particularmente, na educação. Logo, esse período evidenciou os primeiros passos em defesa de uma educação unitária, omnilateral e politécnica.

Entretanto, conforme as Diretrizes da Educação Profissional do Estado do Paraná, “a década de 1990, em nosso país, foi marcada por políticas educacionais que em nada favoreceram a formação humana dos trabalhadores que frequentavam a escola pública de formação para o trabalho” (PARANÁ, 2006, p. 15). De acordo com o mesmo documento, com o advento da Lei nº 9.394/96, do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria MEC nº 646/97, houve uma reconfiguração na Educação Profissional, o que impactou os sistemas federal e estadual de ensino. Fundamentalmente, a reforma separou, outra vez, as duas redes de ensino: uma ficou destinada à formação acadêmica e outra à formação profissional. Tais reformas voltaram a reforçar a dualidade histórica no Ensino Médio: de um lado, a formação

da elite, e, de outro, a dos que ingressam precocemente no mercado de trabalho. Portanto, novamente, com base no documento supracitado,

O Decreto n. 2.208/97 e o Programa PROEP, que deram materialidade à reforma da Educação Profissional, trouxeram como consequências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios. (PARANÁ, 2006, p. 16).

Diante das múltiplas mudanças ocorridas na educação brasileira no decorrer da história, nota-se que a legislação vigente na década de 1990 mostrou-se desfavorável, em especial à Educação Básica, pois conferia legalidade a não integração do ensino médio e da educação profissional. Desse modo, as leis que regulamentavam a Educação Profissional legitimavam a desarticulação entre o ensino para o trabalho e o ensino que preparava para o acesso à universidade.

No entanto, de acordo com Bezerra (2012), a partir de 2003, a educação no Brasil começou a apresentar um quadro mais otimista. Uma das mais emblemáticas medidas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997, seguido da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio. Conforme as Diretrizes da Educação Profissional do Estado do Paraná (2006),

Essa nova legislação possibilitou conceber propostas curriculares considerando a necessária articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio. (PARANÁ, 2006, p. 18).

Além disso, Bezerra (2012) destaca que, na sequência, a Lei nº 11.741/2008 alterou a alocação da educação profissional técnica de nível médio na LDB/1996. Dessa maneira, o ensino técnico passou a integrar a estrutura regular da educação brasileira, o que viria a colaborar na tentativa de superação da dualidade presente na educação geral e na profissional (BEZERRA, 2012). A partir de tais avanços legais em âmbito nacional, o Estado do Paraná também passou a incorporar alterações em seus documentos legais; tais documentos foram considerados na subseção seguinte.

1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Motivado pelo contexto brasileiro de progresso com relação à legislação educacional, o Estado do Paraná, a partir de 2003, assume, ao menos teoricamente, uma concepção de rompimento com a dimensão que associa a educação profissional diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade. As Diretrizes da Educação Profissional (PARANÁ, 2006), documento que apresenta os fundamentos políticos e pedagógicos para essa modalidade de ensino, passam a reconhecer “o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada” (PARANÁ, 2006, p. 20).

Em síntese, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, o qual, por sua vez, considera o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho (PARANÁ, 2006).

Nesse sentido, segundo o mesmo documento, em 2004, o Estado do Paraná iniciou cursos de Educação Profissional técnica, com organização curricular integrada ao Ensino Médio, em mais de 70 escolas que ofertavam cursos do setor primário (área da agropecuária/florestal), do setor secundário (área de eletromecânica/química), do setor terciário (área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente) e cursos na modalidade normal em nível médio para formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2006).

Desse modo, evidencia-se que tal política de retomada da Educação Profissional no Paraná expandiu expressivamente a oferta dessa modalidade de ensino. Atualmente, segundo informações disponibilizadas no endereço eletrônico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)³, há cursos técnicos ofertados em 351 instituições públicas de ensino de 184 municípios paranaenses. Ainda, segundo o que consta no Guia de Cursos Técnicos e de Formação disponível

³ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ensino.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7243>. Acesso em: 23 abr. 2018.

em outra página online da SEED⁴, tais cursos, que podem ter carga horária de 800 a 3.333 horas, dependendo da forma ofertada, conferem ao estudante o conhecimento para a continuidade de seus estudos e a certificação para atuar profissionalmente.

Com relação ao ingresso dos estudantes nesses cursos, conforme informações contidas na Orientação Conjunta SEED/SUED/DET e SEED/SUDE/DIPLAN nº 02/2016 para o ano letivo de 2017⁵, a forma de seleção dos alunos é feita mediante preenchimento de ficha de inscrição e apresentação da documentação requerida, o que inclui o comprovante de renda familiar. Além disso, análise do histórico escolar e entrevistas com os candidatos aos cursos também estão previstas no documento. Para um dos cursos técnicos, que se refere a um programa do Ministério da Educação em parceria com as redes estaduais de ensino (Mediotec), os critérios adotados para a seleção dos estudantes variam para cada estado brasileiro, e, em geral, são consideradas as características de maior vulnerabilidade socioeconômica e as atividades de interesse do jovem, além de questões sociodemográficas e meritocracia, o que se entende como análise do desempenho escolar⁶.

Os cursos técnicos ofertados na rede pública de educação do Estado do Paraná são disponibilizados nas formas de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Concomitante, Integrada e Subsequente: i) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – Proeja: na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os cursos têm duração de três anos, são destinados às pessoas com mais de 18 anos que desejam começar seus estudos no EJA e precisam de um diferencial para ingressar no mercado de trabalho; ii) Mediotec: programa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em parceria com o Governo Federal, que oferta cursos técnicos na forma concomitante, para alunos matriculados no Ensino Médio regular na rede pública estadual de ensino; iii) Formação de Docentes: ofertado na forma integrada ou com aproveitamento de estudos, antes conhecido como Magistério, não

⁴ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Guia de Cursos Técnicos e de Formação**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1248> . Acesso em: 23 abr. 2018.

⁵ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Orientação Conjunta SEED/SUED/DET e SEED/SUDE/DIPLAN nº 02/2016**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2016/orientacao0022016_seed_det_diplan.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mediotec**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/perguntas-frequentes-mediotech>. Acesso em: 05 ago. 2018.

é considerado um curso técnico, mas sim um curso de formação que habilita para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; iv) Técnicos Integrados: combinam disciplinas específicas com as do Ensino Médio, os cursos duram quatro anos e são voltados para alunos que estão terminando o 9º ano do Ensino Fundamental; v) Subsequentes: duram de um a dois anos e estão disponíveis para estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

Considerando apenas as duas últimas formas mencionadas, ao todo, são 43 diferentes cursos disponíveis nas escolas públicas paranaenses. Desses, oito são ofertados somente na forma subsequente, dois somente na integrada e 33 em ambas as formas⁷. No caso específico desta pesquisa, o foco está no ensino da abordagem de *ESP* nos cursos integrados ao Ensino Médio.

De modo geral, é possível constatar que as leis educacionais que estiveram vigentes ao longo da história brasileira deram legitimidade ao dualismo existente entre o ensino geral e o profissional, que sempre esteve condicionado à distinção das classes sociais. Contudo, essa dualidade vinha sendo lentamente atenuada, a exemplo das políticas de retomada e de expansão da Educação Profissional que foram postas em prática no âmbito nacional e estadual desde 2003. As recentes reformas legislativas propostas para a educação de nível médio no Brasil; todavia, têm evidenciado a possibilidade de outro retrocesso na trajetória da Educação Profissional.

Sobre esse assunto, a discussão detalhada da próxima subseção concentrou-se na reforma do Ensino Médio e na sua relação com a educação profissional em âmbito nacional e estadual (Paraná).

1.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARANAENSE

A reforma do Ensino Médio, sancionada pelo ex-presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017, é um conjunto de novas diretrizes para modificação estrutural do Ensino Médio. Essa norma, primeiramente exposta como a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, apresenta questionáveis mudanças para o ensino, já que, ao

⁷ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Cursos Profissionalizantes – Matriz Curricular**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250>. Acesso em: 23 abr. 2018.

que parece, vem ao encontro da necessidade de contenção do orçamento público, em decorrência da implementação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016⁸, que estabeleceu um limite para os gastos do governo federal durante 20 anos, inclusive para os investimentos em educação. Dentre outras providências, a reforma em questão institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Os principais pontos do “Novo Ensino Médio” – como é chamado pelo Governo Federal – são a flexibilização do currículo, que permite ao aluno direcionar seus estudos à área de maior interesse, e a aproximação com o âmbito do mercado de trabalho, ponto que, presumivelmente, traz novas feições à configuração da Educação Profissional.

De acordo com a nova regra, o currículo do Novo Ensino Médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante); entretanto, tal documento ainda se encontrava em processo de elaboração quando a proposta da Reforma do Ensino Médio foi sancionada. A última versão da BNCC somente foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. A nova diretriz determina que a composição do novo currículo ocorra por meio de itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em algumas áreas de conhecimento ou de atuação profissional.

Segundo o exposto na BNCC, com base na Lei nº 13.415/17, a expressão “itinerário formativo” foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também a itinerários da formação técnica profissional. Tais itinerários apresentados pelo documento são: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional. Observa-se, assim, que a BNCC apresenta a formação técnica e profissional como um itinerário desvinculado das demais áreas do conhecimento, o que claramente revela o regresso da dualidade presente no ensino, anteriormente discutida nesta pesquisa.

⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação. Legislação Informatizada - EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 2016 - Publicação Original.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Desde que foi apresentada pelo governo, a reforma gerou polêmicas. Uma das questões mais controversas, no que compete à nova configuração da Educação Técnica e Profissional, é a admissão de profissionais com “notório saber”, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. Dito de outro modo, não é mais obrigatório, para a atuação no Ensino Técnico, que o profissional da educação tenha formação acadêmica em Licenciaturas ou na área específica em que atua. Um profissional graduado em Direito, por exemplo, mas com experiência comprovada no ensino de Língua Portuguesa, poderá ministrar essa disciplina nos cursos do itinerário técnico e profissional. Nota-se, portanto, que não há qualquer compromisso com a formação humana e cidadã do aluno da educação profissional, mas sim a ressubmissão dessa modalidade de ensino à lógica e às práticas contextuais do mercado de trabalho. No Estado do Paraná, por exemplo, uma provável consequência negativa da nova proposta pode ser a redução considerável do número de cursos técnicos oferecidos gratuitamente pela SEED, já que nem todas as escolas terão condições estruturais para oferecer todos os cinco itinerários formativos que a BNCC propõe.

Conforme o Governo Federal, a implementação do novo modelo teve início a partir do início 2018 nos estados brasileiros, mesmo que tal cumprimento dependesse da conclusão da BNCC, que ainda estava em fase de avaliação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Embora algumas escolas paranaenses tenham dado início à adesão dessa nova proposta no início do ano letivo de 2018, o modo como as adaptações irão, de fato, ocorrer, ainda são pouco claras. Um dos problemas mais evidentes é a falta de estrutura física nas escolas para receber os alunos em tempo integral.

Segundo a BNCC, “em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 32). Assim, a nova diretriz do Ensino Médio propõe apenas obrigatoriedade dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática no currículo e sugere que os campos de ciências da natureza, humanas e sociais aplicadas sejam distribuídos em caráter interdisciplinar e a critério de cada rede. Quanto ao ensino de língua estrangeira, depreende-se, até o momento, que a Língua Inglesa permanece como disciplina obrigatória, ao menos na área das linguagens e suas tecnologias (o documento não é claro com relação à permanência

do ensino de inglês na Formação Técnica e Profissional), ao passo que a Língua Espanhola não é mais obrigatória. Os impactos da não obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola são evidentes, pois nota-se a importância que este idioma adquiriu em âmbito internacional e nacional nos últimos anos. O estreitamento das relações econômicas e culturais especialmente entre os países da América do Sul, a exemplo do Mercosul, foram determinantes para despertar o interesse do Brasil pelo ensino da Língua Espanhola. Dessa forma, ao constatar que a BNCC prima pela formação do aluno frente às exigências da globalização e do mercado de trabalho, não parece positivo o fato da restrição do ensino a apenas uma língua estrangeira, pois

[...] a posição que a língua espanhola ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Tendo em vista as mudanças propostas pela lei da Reforma do Ensino Médio e pelo novo documento que orientará as reformulações curriculares dos sistemas de ensino em todo o território nacional, faz-se necessária uma análise das propostas para o ensino da Língua Inglesa presentes na BNCC, consideradas na subseção seguinte.

1.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ponderações sobre a nova proposta

A BNCC é “um documento 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, 2018, p. 7). Segundo o documento, seu objetivo é assegurar aos educandos os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento voltados para uma formação humana integral, que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para que tais direitos sejam garantidos, a BNCC propõe o desenvolvimento de dez competências gerais, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica

1	Utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade;
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
4	Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações em diferentes contextos;
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho;
7	Argumentar a respeito de pontos de vista que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, sem preconceitos de qualquer natureza;
10	Agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Em âmbito geral, as considerações presentes no documento, muito embora tenham sido expostas de maneira bastante genérica, parecem atender, em tese, às expectativas e às necessidades da juventude contemporânea. Entretanto, com relação às competências apresentadas pela Base, uma análise oportuna a ser feita é no tocante à escolha dos verbos elencados para a descrição de cada uma delas. Na primeira competência, por exemplo, depreende-se que o aluno deve apenas “utilizar” os conhecimentos que já estão prontos, para compreender a realidade que o cerca. Não há uma preocupação em estimular o aluno a questionar tais conhecimentos produzidos, tampouco é mencionada a possibilidade de construção de novos saberes. Outros verbos adotados pelo documento, tais como “entender”, “recorrer”, “testar”, “compreender”, “valorizar”, “exercitar” e “apropriar” revelam intenções semelhantes. A concepção enunciativo-discursiva da linguagem que o documento adota, revela a finalidade de moldar interlocutores resignados, utilitaristas e receptores da linguagem, que interagem apenas no sentido de conhecer a língua para utilizá-la. Observa-se, portanto, uma tentativa de anular a

concepção da linguagem como forma de interação para dar espaço à concepção de linguagem como sistema, isto é, a língua já está pronta, basta que o aluno a reconheça e a utilize.

Ademais, indaga-se: Como os estudantes do Ensino Médio desenvolverão tais competências gerais tendo em vista a fragmentação do ensino proposta pelos itinerários formativos da nova base curricular? Tal abordagem, que prevê o estudo isolado das áreas do conhecimento, inclusive da educação técnica, aliada ao pouco destaque aos campos humanos e científicos, pode deixar de estimular nos estudantes reflexões filosóficas e sociológicas. Isso limitaria a capacidade de os jovens pensarem de forma crítica e consciente sobre seu poder de transformação da realidade em que se inserem e reduziria sua habilidade de reflexão acerca daquilo que o mundo pode oferecer para além dos seus contextos de trabalho.

As áreas de conhecimento que compõem a organização da BNCC do Ensino Médio (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, porém, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos” (BRASIL, 2018, p. 469). A partir dessas áreas do conhecimento, que são nomeadas no documento como “competências gerais da Educação Básica”, a BNCC define ainda competências específicas e habilidades que, por sua vez, orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Entretanto, a integração dos componentes do currículo proposta pela BNCC, que pressupõe o trabalho interdisciplinar no Ensino Médio, não leva em conta as dificuldades presentes no meio escolar a respeito do trabalho coletivo entre professores de diferentes áreas e o planejamento articulado, tendo em vista a sobrecarga e a organização atual da jornada de trabalho dos docentes. Assim, apesar de o documento não citar a exclusão propriamente dita de algumas disciplinas, a pouca ênfase em História, Filosofia e Sociologia, por exemplo, prejudicam a compreensão do processo histórico e a capacidade do aluno de analisar com criticidade a dinâmica social contemporânea.

Depreende-se, portanto, que a BNCC do Ensino Médio se organiza, basicamente, centrada no desenvolvimento de competências e de habilidades, concepções ultrapassadas e que já estiveram presentes em diretrizes educacionais

brasileiras em décadas anteriores. Nessa perspectiva, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais para o Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Esses itinerários serão “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 467). Observa-se que, dadas as condições estruturais das escolas brasileiras, poucas terão a possibilidade de ofertar os cinco itinerários, o que na prática não flexibiliza o currículo, como afirma o documento, mas obriga o aluno a cursar o itinerário disponível na sua escola.

A respeito do primeiro itinerário formativo mencionado na BNCC, aquele que, de fato, mais interessa a esta pesquisa – Linguagens e suas Tecnologias –, é importante analisar o que esse documento prevê, especialmente sobre a Língua Inglesa. Tal análise se encontra no tópico a seguir.

1.3.2 BNCC: Propostas para o ensino de Língua Inglesa

No Ensino Médio, o foco da área da linguagem está, segundo a Base, na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens. De acordo com o documento, o uso das diferentes linguagens deve promover criticismo, explicitação de poder no estabelecimento de relações, na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar de os componentes integrantes da Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias serem Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, nota-se que são componentes obrigatórios apenas para o itinerário *I – Linguagens e suas Tecnologias*, e que o documento não expõe sua obrigatoriedade para os três anos do Ensino Médio, tampouco para o itinerário *V – Formação Técnica e Profissional*. Assim, de acordo com a BNCC, reitera-se que: i) a Língua Inglesa é mantida como ensino obrigatório no Ensino Médio; contudo, entende-se que será ofertada apenas no itinerário *I* ao qual pertence (*Linguagens e suas Tecnologias*), indicando que apenas os estudantes que optassem por esse itinerário teriam acesso ao estudo do idioma; ii) o texto da BNCC não é claro quanto à obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa na Formação

Técnica e Profissional, o que impactaria negativamente na formação dos alunos, haja vista a importância do conhecimento dessa língua para a atuação no mercado de trabalho; e iii) o documento não especifica a carga horária obrigatória para o componente curricular de Língua Inglesa no Ensino Médio, isto é, mesmo aqueles alunos com acesso ao estudo do idioma poderiam ter horas de curso insuficientes. Em suma, não ficam claros os meios pelos quais serão garantidos aos alunos a autonomia, o protagonismo, a autoria e o criticismo que, segundo a Base, são o foco da área da linguagem.

Com relação à função da Língua Inglesa no Ensino Médio, conforme o documento,

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 474).

O texto descreve que a Língua Inglesa “deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 476). O documento ainda afirma que, no Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, além de ampliar suas perspectivas com relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, de acordo com a Base, abrem-se possibilidades de aproximação e de integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que esses saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais.

Segundo a BNCC, na Base Nacional Comum Curricular elaborada para o Ensino Fundamental foram consideradas a interculturalidade e o entendimento do inglês como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital, que se referem à necessidade de saber inglês para interagir socialmente por meio do uso da tecnologia. No Ensino Médio, “trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do

inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 476). O documento ainda considera que, nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem “reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar” (BRASIL, 2018, p. 476) e que, dessa forma, construam identidades. Destaca-se outro trecho do documento:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (BRASIL, 2018, p. 476-477).

A BNCC diz almejar o aprendizado da Língua Inglesa aos estudantes como um canal para o conhecimento do mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e de obtenção de informações, argumentar e expor ideias e valores, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. De acordo com a Base, o estudo dessa língua deve servir para que os estudantes ampliem a sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Para consolidar as aprendizagens previstas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, foram definidas pelo documento sete competências específicas e as suas respectivas habilidades a serem exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes. Uma síntese de tais competências e habilidades é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 - Competências específicas e habilidades

(continuação)

Competências específicas	Habilidades
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos; Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos; Analisar, de maneira cada vez

social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	mais aprofundada, o funcionamento das linguagens; Utilizar as diferentes linguagens; Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Utilizar adequadamente as diversas linguagens; Analisar interesses, relações de poder para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias; Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem; Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens; Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo; Debater questões polêmicas de relevância social; Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; Empregar, nas interações sociais e combater situações de preconceito linguístico; Fazer uso do inglês como língua do mundo global.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente; Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade; Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais; Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las; Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito; Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais; Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Brasil (2018, p. 483-489).

Assim como as dez competências gerais contidas na BNCC, apresentadas anteriormente nesta pesquisa (Quadro 1, p. 28), parecem atender, em tese, às expectativas e às necessidades dos jovens com relação aos aspectos fundamentais para o aprendizado na contemporaneidade, as sete competências e habilidades, destacadas no quadro 2, também parecem válidas no que diz respeito ao aprendizado da Língua Inglesa. Contudo, um olhar mais atento às entrelinhas revela intenções adversas em relação aos objetivos propostos. Dessa forma, mais uma vez são consideradas pertinentes ponderações no que se refere à utilização de alguns dos verbos selecionados na descrição das competências e habilidades. Competência 1: “compreender, mobilizar, ampliar, utilizar”; Competência 2: “compreender, utilizar; analisar, negociar, produzir”; Competência 3: “utilizar, exercer, compreender, participar”; Competência 4: “compreender, reconhecer, analisar, caracterizar, empregar”; Competência 5: “compreender, reconhecer, vivenciar, selecionar, analisar, utilizar”; Competência 6: “apreciar, mobilizar, apropriar-se, fruir, expressar”; Competência 7: “mobilizar, explorar, compreender, avaliar, utilizar, apropriar-se”.

Nota-se, a partir dessa sucinta análise, que grande parte da seleção vocabular reitera a concepção do não protagonismo do aluno com relação à

compreensão e ao uso da língua. Observa-se que o caráter utilitarista e sistemático da linguagem é inerente às competências específicas e às suas respectivas habilidades previstas para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Ademais, destaca-se o conteúdo veiculado, que se caracteriza bastante genérico e, de certa forma, redundante.

Outro quesito que merece atenção é o questionamento referente à quantidade limitada de alunos que terão acesso ao estudo da Língua Inglesa, se a implantação da Reforma do Ensino Médio e, conseqüentemente sua nova diretriz norteadora, a Base Nacional Comum Curricular, ocorrerem nos formatos exemplificados até aqui. Além disso, a questão da não obrigatoriedade da Língua Inglesa na Formação Técnica e Profissional implicaria em significativas perdas para os alunos, uma vez que, para o mundo do trabalho, em suas múltiplas ramificações, o conhecimento desse idioma é fundamental.

Fica evidente a falta de clareza na Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, e também em seu novo documento norteador, a BNCC, no que diz respeito aos prazos para que as mudanças previstas se efetivem na prática. Nota-se igualmente nos documentos a ausência de moldes concretos para a implantação dos novos formatos de ensino em todo o território nacional. Dessa forma, no estado do Paraná, os cursos técnicos da Educação Profissional continuam sendo ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Língua Inglesa segue sendo a língua estrangeira presente na grade curricular da maioria deles. Nessa perspectiva, levando-se em conta algumas dificuldades encontradas por professores de Língua Inglesa em ensinar as especificidades desse idioma aos alunos dos cursos técnicos, ainda há a necessidade de pesquisar adequações para que a Língua Inglesa seja ensinada de maneira satisfatória, especialmente aos alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Diante disso, com o intuito de aprofundar a reflexão em torno do ensino de línguas de especialidade, em especial o *ESP*, juntamente à necessidade do trabalho com as unidades terminológicas na educação técnica integrada no estado do Paraná, mais especificamente no Curso Técnico em Informática, elaborou-se a segunda seção desta pesquisa, que trata sobre algumas possibilidades para o ensino de inglês como língua de especialidade na Educação Profissional e a importância do ensino dos termos e da abordagem *ESP*, apontados como alternativas para o trabalho com a Língua Inglesa nesse contexto.

2 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS E A RELEVÂNCIA DOS TERMOS

Pretende-se, nesta seção, apresentar as origens do ELFE, mais especificamente do *ESP*, primeiramente, em um contexto internacional. Na sequência, são tecidas reflexões teóricas a respeito de alguns conceitos e propósitos gerais dessa abordagem, além de considerações sobre o *ESP* no contexto brasileiro. Finalmente, apresentam-se algumas ponderações acerca dos estudos terminológicos, bem como o papel dos termos da área da informática e as aplicações desses conhecimentos no ensino de Línguas para Fins Específicos.

2.1 *ESP*: ORIGENS E APLICAÇÕES

Conforme Hutchinson e Waters (1987), a expressão *English for Specific Purposes (ESP)* – em português, Inglês para Propósitos Específicos – refere-se à abordagem de ensino dessa língua centrada no aprendiz, em sua área de atuação profissional, acadêmica ou demais necessidades. O objetivo do ensino é levar o estudante ao desenvolvimento de uma linguagem apropriada ao seu contexto de uso, à medida que focaliza as habilidades específicas e efetivamente necessárias para que os propósitos da aprendizagem sejam alcançados.

Da mesma forma, de acordo com Guimarães (2014), o *ESP* é voltado ao ensino de línguas cujos objetivos são situações comunicativas específicas. A autora ressalta que os propósitos dos aprendizes é o que pode direcionar um currículo para um curso para fins específicos ou um curso para fins gerais. No primeiro caso, as necessidades dos alunos são pontualmente delineadas, isto é, precisam estudar especificidades da língua que serão úteis em contextos particulares de trabalho, de estudo, de viagens, entre outros. Já os alunos que buscam cursos para fins gerais desejam aprender a língua em seu aspecto mais abrangente. Do mesmo modo, para Ramos (2005), trata-se de uma área de ensino que envolve a análise das necessidades dos alunos, além de propósitos específicos, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino da Língua Inglesa.

Pode-se afirmar que a sigla a que se refere ao ensino da Língua Inglesa para fins específicos (*ESP*) está inserida em um contexto que engloba o ensino de todas as línguas estrangeiras para fins específicos: *Languages for Specific Purposes*

(*LSP*), em inglês, ou Ensino de Línguas para Fins Específicos (*ELFE*), em português.

Considerando esse desdobramento, a respeito do início do interesse pelas línguas para propósitos específicos, Dudley-Evans e St-John (1996) acreditam que há indícios desses estudos ainda nos impérios romano e grego. Bloor (1997) afirma que há registros de que o *ELFE* teve sua primeira publicação em 1415 e outra no ano 1480, ambas com o propósito de auxiliar em negociações entre comerciantes. De acordo com o mesmo autor, indícios apontam que, nessa mesma época, os primeiros livros didáticos para essa finalidade de ensino já eram utilizados pelas classes mercantilistas também para fins comerciais.

A respeito do surgimento de cursos direcionados, segundo Taglieber (1988), até o final de 1940, a leitura era o foco do ensino de línguas estrangeiras, pois o método de gramática-tradução era aplicado especialmente por meio da leitura das obras clássicas. No início dessa mesma década, a partir da emergente necessidade de comunicação na nova língua universal – o inglês – que tomava o espaço do francês, idioma que era tido como língua da comunicação mundial até aquele momento, novas concepções metodológicas de ensino ganharam espaço e diferentes perspectivas nos estudos de língua estrangeira surgiram. Dessa forma, Borges (2003) aponta que os primeiros cursos de inglês para fins específicos tiveram início em tal período. Os estudos na área do ensino de línguas passaram a investigar, além das descrições das regras gramaticais, o uso da língua nos diversos contextos comunicativos, e os objetivos dos aprendizes começaram a ser levados em conta. De acordo com Howatt (1984), foi a partir da década de 1960 que as primeiras publicações oficiais a respeito do *ESP* surgiram, quando, de fato, a abordagem passou a ser reconhecida como área de pesquisa.

Além disso, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), assim como outros avanços nas atividades desempenhadas pelo ser humano, o *ESP* não foi um movimento planejado, mas que surgiu devido a necessidades convergentes. Os autores citam três dos principais motivos para a emergência do *ESP*, sendo que, em primeiro lugar, estavam as demandas de um novo mundo. O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, impulsionou uma expansão científica, técnica e econômica sem precedentes e em escala global. Como pontuam os autores,

Essa expansão criou um mundo unificado e dominado por duas forças – tecnologia e comércio – que com seu implacável progresso logo trouxe a demanda de uma língua internacional. Por diversos motivos a economia mais notável no pós-guerra era a dos Estados Unidos, então esse papel recaiu sobre o inglês. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6, tradução nossa)⁹.

Tal fato incentivou um grande número de pessoas a estudar inglês, não só pelo prazer ou prestígio de saber uma língua estrangeira, mas pela necessidade que o comércio internacional e os avanços tecnológicos passaram a exigir.

Em segundo lugar, os autores atribuem o surgimento do *ESP* a uma revolução linguística. Ao citarem Widdowson (1987), reforçam a ideia de que, tradicionalmente, a Linguística se dedicava à descrição das regras do uso da língua inglesa; contudo, os novos estudos também passaram a pesquisar como a linguagem era realmente utilizada para a comunicação. Os autores afirmam que um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento de cursos para grupos específicos de estudantes foi a evidência de que a língua na sua modalidade falada e escrita varia consideravelmente conforme o contexto de uso e que, portanto, seria importante considerar essas diferenças no ensino da Língua Inglesa. Assim, definiu-se que o inglês necessário para cada grupo de aprendizes poderia ser estabelecido pela análise das características linguísticas da área específica de trabalho ou de estudo dos alunos. Diante disso, o princípio-guia do *ESP*, segundo os autores, era este: “Diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi o inglês que você precisa” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8, tradução nossa)¹⁰.

Por último, os autores citam Rodgers (1969) para justificar o terceiro motivo: o foco no aprendiz. Tal fator está atrelado ao desenvolvimento da psicologia educacional, que passou a enfatizar a importância do estudante no processo de aprendizagem. As pesquisas começaram a considerar que as necessidades e os interesses dos alunos poderiam influenciar a concretização ou não da aprendizagem em função da motivação para o conhecimento, deslocando o foco do professor para o aluno.

⁹ This expansion created a world unified and dominated by two forces – technology and commerce – which in their relentless progress soon generated a demand for an international language. For various reasons, most notable the economic power of the United States in the post-war world, this role fell to English. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

¹⁰ Tell me what do you need English for and I will tell you the English that you need. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8).

Dessa forma, sobre o desenvolvimento do *ESP*, Hutchinson e Waters (1987) informam que as pesquisas iniciais, entre 1960 e 1970, relacionadas às análises das necessidades dos educandos, entre elas Halliday, McIntosh e Strevens (1964), Ewer e Latorre (1969) e John Swales (1971), objetivaram identificar as características gramaticais e lexicais das especificidades das diferentes áreas do conhecimento.

Em função dos avanços nos estudos relacionados ao ensino de línguas para fins específicos, segundo Swales (1985), o *ESP* surgiu como disciplina oficial em universidades e escolas de inglês ao redor do mundo a partir de 1960, mais precisamente em 1962, com a publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*” (Algumas características mensuráveis da prosa científica moderna), de Barber.

No que tange à categorização do ensino da língua inglesa, dentre outros pesquisadores que abordam o tema, Hutchinson e Waters (1987) apresentam algumas subdivisões. Primeiramente, as três classificações gerais do inglês por eles apresentadas são: *English as a Mother Tongue – EMT* (Inglês como Língua Materna); *English as a Second Language – ESL* (Inglês como Segunda Língua); e *English as a Foreign Language – EFL* (Inglês como Língua Estrangeira).

Para os pesquisadores, uma das ramificações do *EFL* é o *ESP*, e, derivadas dessa última, há outras três categorias específicas: *English for Science and Technology – EST* (Inglês para Ciência e Tecnologia); *English for Business and Economics – EBE* (Inglês para Negócios e Economia); e *English for Social Sciences – ESS* (Inglês para as Ciências Sociais). Os autores também explicam que cada uma das ramificações do *ESP* (*EST*, *EBE* e *ESS*) ainda pode servir para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes – EAP*) ou profissionais (*English for Occupational Purposes – EOP*), sendo que esse último pode ainda ser denominado *English for Vocational Purposes – EVP* (Inglês para Propósitos Vocacionais) ou *Vocational English as a Second Language – VESL* (Inglês Vocacional como uma Segunda Língua).

Da mesma forma, com relação ao ensino de línguas no geral, para Robinson (1991), o ELFE também pode ser dividido em fins acadêmicos, profissionais ou vocacionais. O primeiro está voltado especialmente à área da leitura para fins gerais interpretativos ou específicos de uma disciplina; o segundo abrange o ensino na área social, dos negócios ou da tecnologia; e o último está relacionado à formação para o trabalho e à formação linguística.

Quanto às diferentes maneiras de nomear essa área de pesquisa, há na literatura contemporânea uma gama de expressões que se referem tanto ao ensino de línguas para fins específicos quanto ao ensino de inglês para fins específicos. Em Vian Jr. (1999) e Pinto (2009), por exemplo, é possível encontrar *Inglês Instrumental*. De acordo com Vian Junior (1999), esse termo é parte de um amplo contexto de estudo na área de ensino de línguas estrangeiras, denominado *Ensino de Línguas para Fins Específicos* (ELFE) ou *Languages for Specific Purposes* (LSP), em inglês. Tais denominações abordam o ensino das línguas estrangeiras com foco nas necessidades específicas do aprendiz, objetivando o uso da língua-alvo para o desempenho de habilidades comunicativas peculiares às finalidades de uso da língua a ser aprendida. Contudo, com o intuito de contribuir com a desmistificação de algumas crenças direcionadas à abordagem instrumental para o ensino de inglês, Celani (2009) propõe uma mudança de terminologia, considerando o seu papel de coordenadora no “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (de agora em diante Projeto ESP) [...]” (CELANI, 2009, p. 17).

Lima (2012), por sua vez, apresenta outras possibilidades de nomear o inglês como língua de especialidade de acordo com alguns termos encontrados na literatura nacional, a saber: Augusto (1997) nomeia como *Inglês para Propósitos Específicos* (IPE); e Chaves (2006) opta por *Ensino de Inglês para Fins Específicos* (EIFE). Além disso, a sigla em inglês – ESP – também é recorrente na literatura nacional, a exemplo do trabalho de Masin (2009).

Com relação ao termo geral - o ELFE -, segundo Rossini e Belmonte (2015), a pesquisadora Rosinda de Castro Guerra Ramos, em sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo em 2012, recomenda o acrônimo LinFE para se referir à abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, e não mais a denominação “instrumental”, que havia sido utilizada em outras edições do evento. Ainda, outras designações encontradas na literatura são *Lenguas de Especialidad* ou *Lenguajes de Especialidad* (Línguas de Especialidade ou Linguagens de Especialidade) (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009).

Apesar de não haver uma convenção a respeito dos termos existentes para denominar o ensino da língua inglesa para fins específicos, neste trabalho, optou-se por ESP pelo fato de ser uma expressão recorrente tanto na literatura nacional quanto na internacional cujas obras dão suporte teórico a esta pesquisa.

Esclarecidos os aspectos contextuais relacionados ao *ESP*, na subseção seguinte foram discutidos conceitos teóricos dessa área de estudo.

2.2 DISCUSSÕES TEÓRICAS A RESPEITO DO *ESP*

Houve no passado e há na literatura contemporânea variadas discussões teóricas a respeito do ELFE, mais especificamente o *ESP*. Ao reiterarem que deve ser considerada uma abordagem de ensino baseada na necessidade do aprendiz, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que “o fundamento de todo o *ESP* surge de uma simples pergunta: Por que este aluno precisa aprender uma língua estrangeira?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19, tradução nossa)¹¹

Os pesquisadores supracitados reforçam tal assertiva descrevendo aquilo que a abordagem não é, ou seja: i) não se trata de um ensino de variedades especializadas do inglês, pois, segundo os autores, o fato de a língua ser ensinada servir para usos em contextos específicos não dá a ela a condição de uma forma diferente de linguagem; ii) não consiste em um estudo apenas das palavras e da gramática que servirão para determinado propósito, uma vez que, para eles, o ensino de *ESP* também pode abordar certa gama de conhecimentos e habilidades que viabilizem o uso da língua; e, por fim, iii) o ensino de *ESP* não difere da forma de ensino da língua geral, haja vista que o processo de aprendizagem também é o mesmo. Por isso, qualquer metodologia utilizada para o ensino de *ESP* pode também ser utilizada para o ensino da língua geral (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Em contrapartida, de acordo com Cheng (2011), Swales (1985) diverge da abordagem *ESP* centrada no aprendizado de Hutchinson e Waters, devido a algumas de suas premissas. Uma das críticas é a respeito de o fato de uma língua ser usada para propósitos específicos não configurar uma forma especial de linguagem. Swales (1985) discorda da afirmação de que não há nenhuma função ou estrutura do discurso ou mesmo estruturas gramaticais que possam ser consideradas específicas das áreas do conhecimento. Outra crítica é associada à falta de percepção dos pesquisadores com relação à importância das classificações e aplicações do *EST*, *EOP* e *EAP*.

¹¹ The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

Dessa forma, tendo em vista tais discussões controversas, nesta pesquisa, as considerações de Swales são consideradas preponderantes em relação às de Hutchinson e Waters, uma vez que este estudo leva em conta as especificidades metodológicas para o ensino do *ESP*, destacando a importância do ensino do léxico especializado da área de interesse do aluno.

Ademais, Basturkmen (2010) apresenta outras descrições para *ESP* conforme diversos autores, como Nunan (2004), Dudley-Evans e St. John (1998) e Holme (1996). Nunan (2004) descreve o *ESP* como um importante subcomponente do ensino de língua com uma abordagem própria para o desenvolvimento do currículo, modelo de materiais, de pedagogia, de avaliação e de pesquisa. Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que tal abordagem, por vezes, se distancia dos rumos do *English Learning Teaching – ELT* (Ensino de Língua Inglesa) para fins gerais, já que o *ESP* sempre mantém sua ênfase em resultados práticos. Observa-se isso por meio dos principais interesses que sempre fizeram parte das pesquisas em *ESP*, análises das necessidades e da comunicação efetiva do aluno nas tarefas exigidas em seu contexto estudantil ou laboral. Holme (1996), sobre o *ESP* e o *English for General Purposes – EGP* (Inglês para Fins Gerais), assevera que mesmo esse último tem um currículo voltado para o tipo de realidade do estudante. Segundo o autor, o currículo para um curso de inglês desenvolvido para adolescentes, por exemplo, tentará, mesmo que de forma inconsciente, tratar de assuntos relevantes para esse público. Assim, o *ESP* é um afunilamento dessas necessidades dos aprendizes. Esse pesquisador ainda afirma que, mesmo no processo de especialização da linguagem, é impossível separar suas partes e esperar que elas passem a existir de maneira independente.

Conforme Barnard e Zemach (2003), a divisão entre *ESP* e *EGP* não é sempre clara. Os autores indagam, por exemplo, qual seria o curso designado para um empresário coreano que estivesse prestes a assumir um cargo em um país estrangeiro. Apesar de parecer óbvio que o curso indicado seria o *ESP*, caso o nível de proficiência desse aprendiz fosse baixo, o ideal seria que ele estudasse a língua geral focada em situações de sobrevivência. Dessa forma, concluem que o *ESP* não deve ser considerado uma divisão do ensino de língua inglesa, mas sim uma área ainda com limites confusos que está geralmente focada em objetivos mais estreitos.

Com isso, percebe-se que, embora não sejam recentes as discussões a respeito do ensino de línguas estrangeiras para propósitos específicos no cenário

internacional, em especial o *ESP*, divergências teóricas ainda são observadas. Na subseção a seguir, são apresentadas as discussões sobre o *ESP* em âmbito nacional.

2.3 A ABORDAGEM *ESP* NO BRASIL

Antes de discorrer estritamente sobre *ESP* no Brasil, faz-se necessária uma breve contextualização sobre o ensino de língua estrangeira no contexto nacional. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs, doravante) – Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), a partir de 1759, após a saída dos jesuítas, houve a instituição do ensino régio no Brasil por Marquês de Pombal. Esse sistema previa que o Estado passasse a ter a responsabilidade de contratar professores não religiosos, e as línguas que continuaram a integrar o currículo foram o Grego e o Latim. Eram línguas clássicas por meio das quais se ensinavam o vernáculo, a História e a Geografia. De acordo com o mesmo documento, o ensino das línguas modernas teve início em 1809, a partir das novas demandas advindas da abertura dos portos ao comércio, quando D. João VI criou as cadeiras de Inglês e Francês.

Em seguida, em 1839, o Colégio Pedro II foi fundado, o primeiro em nível secundário no Brasil e que era guiado a partir dos moldes franceses. Em seu programa constavam sete anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão, esse último foi incluído no currículo em 1840 (PARANÁ, 2008). Conforme Pietraróia (2008), por ser uma das principais disciplinas, o Francês deveria ser ensinado já no primeiro dos sete anos do curso. O currículo do Colégio priorizava o ensino da Língua Francesa porque o idioma representava um ideal de cultura e de civilização; contudo, o Inglês, o Alemão e o Italiano também se mantinham no currículo por serem consideradas línguas vivas que possibilitavam o acesso a importantes obras literárias (PARANÁ, 2008).

No tocante à influência da cultura francesa nos países da América Latina, Pietraróia (2008) cita um texto de grande relevância para a história dos estudos brasileiros: “O francês instrumento de desenvolvimento”, de Antônio Cândido de Mello e Souza (1977). Segundo a autora, o texto trata, primeiramente, do papel de mediação entre as jovens nações e as demais culturas vigentes. Foi por intermédio das traduções francesas, por exemplo, que os brasileiros do século XIX tiveram acesso à leitura de clássicos da literatura mundial. Essa mediação trouxe, como

consequência, a gradual substituição do estudo das culturas e línguas clássicas pelo estudo do francês, língua considerada universal no início do século XIX, quando a França atingiu seu apogeu de prestígio e de função civilizadora.

No Brasil, segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), a partir do Estado Novo, época em que se intensificou o discurso nacionalista, o ensino de línguas estrangeiras foi mantido no nível ginasial. O Francês ainda apresentava maior relevância em relação ao Inglês, e o Espanhol passou a ser valorizado. Não obstante, durante e após a Segunda Guerra Mundial, que iniciou em 1939, o ensino de Italiano, de Japonês e de Alemão sofreu um desprestígio no Brasil, já que nosso país havia se posicionado contra a Alemanha no conflito. Como a dependência econômica do Brasil aos Estados Unidos se acentuou nesse período, o ensino de Inglês teve lugar garantido nos currículos, enquanto o Francês perdia seu espaço e era mantido apenas pela sua tradição curricular. Além disso, como destacam as DCEs,

Na década de 1940, professores universitários, militares, cientistas, artistas, imbuídos por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Assim, falar Inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do Francês. (PARANÁ, 2008, p. 43).

Dessa forma, a condição de língua da comunicação mundial era reivindicada pelo inglês, à medida que a necessidade e o anseio por sua aprendizagem continuavam acentuados, em função da gradual hegemonia econômica e do imperialismo cultural que os Estados Unidos vinham exercendo, não só sobre o Brasil, mas em proporção global. Nesse cenário, novas necessidades para o ensino de línguas estrangeiras, em especial da Língua Inglesa, foram surgindo, e, no Brasil, na década de 1970, iniciou-se a abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE). De acordo com Ramos (2005), essa abordagem estava voltada, a princípio, para o ensino do Francês, e, posteriormente, para o ensino do Inglês. Nessa conjuntura, mais especificamente entre o período de 1978 e 1990, Maria Antonieta Alba Celani criou o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras.

Conforme Ramos (2008), a iniciativa da criação de um centro de excelência na área de LinFE surgiu a partir da necessidade de professores universitários que

cursavam um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Esses profissionais observaram a necessidade de oferecer cursos de *ESP* em suas universidades; todavia, não se sentiam preparados para isso, pois as suas próprias experiências acadêmicas estavam limitadas ao ensino de Inglês nos departamentos de línguas, com ênfase no ensino de literatura. Os cursos universitários, na época, tampouco estavam preparados para apresentar métodos e práticas para o ensino de línguas em contextos especializados. Além disso, muitos professores da área de Letras tinham a ideia de que essa área de estudos era “uma atividade menos nobre do que ensinar língua inglesa e literatura em um curso de graduação em Letras” (CELANI, 2005, p. 14, tradução nossa)¹².

Entretanto, havia tamanha pressão a favor dos cursos de *ESP* que o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP decidiu planejar um projeto de desenvolvimento de *ESP* em âmbito nacional. De acordo com Celani (2005), o período de 1977 a 1979 foi destinado ao estabelecimento do projeto que contou com recursos do Ministério da Educação/CAPES. Um dos primeiros passos foi a visita a 20 universidades brasileiras, o que revelou a existência de interesse e de necessidade para dar continuidade e ampliar o escopo do projeto.

O projeto, que tinha como principal objetivo a capacitação de professores nas universidades brasileiras, mais tarde estendeu seus trabalhos às Escolas Técnicas Federais, tendo como foco o ensino da leitura e da compreensão escrita (ROSSINI; BELMONTE, 2015). Segundo Ramos (2008), para alcançar tal objetivo, foram produzidos materiais didáticos que serviram de modelos para as atividades pedagógicas dos professores. Além disso, outros tópicos abordados com eles foram estratégias de leitura, uso de textos autênticos, ensino da gramática necessária e aquisição de vocabulário.

Ramos (2005) afirma que “o grande desafio desse projeto foi priorizar o ensino de uma única habilidade, em detrimento das quatro habilidades, além de trabalhar com a noção do que era ensinar e aprender compreensão escrita” (RAMOS, 2005, p. 350). Além disso, conforme destacam Rossini e Belmonte (2015), é importante ressaltar que as aulas eram ministradas em português. As autoras ainda apontam que o resultado concreto dessa metodologia, inovadora para a

¹² A less noble activity than teaching English language and literature in an English degree course. (CELANI, 2014, p. 14).

época, foi ensinar aos alunos estratégias para lidar rapidamente com a interpretação dos textos em inglês, tornando-os autônomos para lidar com problemas de leitura até mesmo na língua materna. Ramos (2005) aponta que “outro mérito do Projeto foi capacitar o professor a elaborar seus próprios materiais, já que dentro dos princípios da abordagem o que se tinha no mercado não dava conta das necessidades a serem trabalhadas” (RAMOS, 2005, p. 116).

Em suma, um dos resultados mais significativos do Projeto, para Celani (2005), foi a mudança na relação professor-aluno, haja vista que, na década de 1980, a maioria dos docentes era formada por meio do método áudio-lingual, o qual os deixava muito confortáveis frente aos educandos que perfaziam o papel de receptores. Os professores sentiam-se seguros por deter o conhecimento que os alunos não tinham. Já no ensino de *ESP*, é possível que o estudante tenha um conhecimento não dominado pelo professor. Essa situação requer uma mudança na relação entre discente e docente, pois esse último passa a ter o papel de mediador, fazendo com que a língua estrangeira se torne acessível para o aprendiz.

Celani (2009) ainda elenca outros resultados relevantes deixados pelo projeto: propósitos e estratégias bem delineadas; necessidades de aprendizagem definidas pelo contexto; conteúdos, metodologias e materiais didáticos baseados em objetivos dos alunos; melhora da autoestima do professor de Línguas para Fins Específicos; significativa contribuição teórica e prática tanto para professores de *Línguas para Fins Específicos* como *Línguas para Fins Gerais*; adesão de professores de outras línguas ao Programa, dentre outros benefícios. A partir das realizações desse projeto, que investiu na aprendizagem com um propósito bem definido, foi possível tomar “[...] decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseados nas razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas do momento ou de ditames da moda” (CELANI, 2009, p. 23).

Todavia, para Rossini e Belmonte (2015), há alguns mitos em torno do *ESP* que ainda dificultam o real entendimento dessa abordagem no contexto brasileiro. O primeiro deles está relacionado ao fato de o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental ter enfatizado o desenvolvimento da leitura. Sabe-se que, naquele contexto universitário de ensino, a leitura e a compreensão de textos acadêmicos eram mais importantes do que a produção e a compreensão oral, por isso, tal abordagem acabou sendo considerada como o ensino exclusivo de inglês para

leitura. Em decorrência disso, atualmente, como mencionado, a fim de contribuir para a desmistificação dessa ideia, Celani opta pela nomenclatura “Projeto *ESP*”.

Em decorrência disso, tem-se chegado à conclusão de que o ensino e a aprendizagem de *ESP*, muitas vezes ainda conhecido no Brasil como *Inglês Instrumental*, podem ser realizados por meio de uma das quatro habilidades comunicativas da língua, a saber, “compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, ou mesmo uma combinação entre elas, e a área de interesse do aluno, que pode ser relativa [...]” (MONTEIRO, 2009, p. 27). Consonante a isso, Enterría Sánchez (2009) afirma que não devemos restringir a aprendizagem da língua de especialidade à leitura compreensiva e à escrita, com exceção das ocasiões em que a demanda solicitar.

Outro mito é de que esse tipo de ensino é somente aplicado ao inglês técnico, voltado aos objetivos profissionais. Contudo, o ensino do *ESP* pode igualmente ser útil, por exemplo, para um viajante que necessita aprender estruturas e vocabulário convenientes para esse fim. Tal crença se deve ao fato de que a maioria dos materiais didáticos disponíveis no mercado, na época do projeto, focava na linguagem das ciências como a medicina, por exemplo. O fato de o projeto ter sido também implantado nas Escolas Técnicas do país, na década de 1980, contribuiu para reforçar a ideia do inglês técnico.

Outro mito comum é que nas aulas não se usa dicionário, não se ensina gramática e são ministradas apenas em português. Ramos (2005) esclarece que, no projeto desenvolvido, uma das estratégias era a conscientização do aprendiz sobre seu conhecimento prévio do idioma, assim, sugeria-se aos alunos que recorressem ao uso do dicionário com menos frequência, para que a compreensão acontecesse por meio do contexto. Da mesma forma, o ensino na gramática era voltado para contextualização e não para o aspecto estrutural. Quanto ao uso do português em sala de aula, foi uma opção metodológica manter algumas partes da aula em Língua Portuguesa, como as explicações do professor e as interações entre professor-professor e professor-aluno.

Rossini e Belmonte (2015) também explicam que ainda existe a ideia equivocada de que a abordagem *ESP* não pode ser utilizada com alunos com baixa proficiência em inglês. Contudo, Ramos (2005) esclarece que, se considerarmos um dos princípios basilares dessa abordagem, ou seja, o foco nas necessidades do aluno, “o que é básico para um garçom, não o será para um piloto, recepcionista, e

assim por diante” (RAMOS, 2005, p. 117). Dessa forma, compreende-se que, em alguns casos, a necessidade do aprendiz pode ser, de fato, conhecer estruturas e expressões básicas que lhe serão úteis para alcançar seus objetivos pessoais ou profissionais e, levando isso em consideração, o currículo do curso deve ser definido pelo professor. Assim, o ensino do *ESP* pode também servir aos propósitos daqueles estudantes que não têm um alto nível de conhecimento do idioma.

Por fim, pode-se observar que, segundo Freire (2009), a história do Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil, que começou há mais de 25 anos, continua sendo caracterizada por divisões e distanciamentos não só geográficos, considerando o tamanho do nosso território, mas também teóricos. No caso do Inglês, ainda há questionamentos e divergências sobre padrões, visões de ensino-aprendizagem, crenças cristalizadas que questionam o uso da língua materna nas aulas de língua inglesa ou “que revelam uma visão reducionista da abordagem, associando-a ao ensino de leitura e/ou de estratégias de leitura” (FREIRE, 2009, p.11).

Pertinentemente a isso, para Ramos (2005), essa abordagem nasce de uma nova percepção de linguagem que deixa de lado o caráter tradicional do ensino de línguas pelo fato de dialogar constantemente com diferentes teorias e metodologias que priorizam as necessidades dos alunos. Por isso, para Rossini e Belmonte (2015), pelo seu caráter inovador, a abordagem de ensino e de aprendizagem de línguas para fins específicos ainda encontra resistências por parte de alguns professores.

Ademais, nota-se que, dentre outras questões, o trabalho com o Ensino de Línguas para Fins Específicos está intimamente relacionado ao estudo de um amplo vocabulário especializado (objeto de estudo da Terminologia). Consequentemente, o limitado conhecimento nessa área pode justificar a dificuldade na aplicação dessa abordagem pelos professores. Nesse contexto, Vargas e Nadin (2015) afirmam que os cursos de ELFE são caracterizados, dentre outros aspectos, por “ênfasis no ensino de conjuntos terminológicos particulares, levando, portanto, o aluno a conhecer o vocabulário específico de sua área de atuação” (VARGAS; NADIN, 2015, p. 236). Nesse sentido, os princípios dos estudos terminológicos começam a ser aplicados ao ensino de línguas e pesquisas neste âmbito se tornam pertinentes. Essa reflexão é apresentada na sequência.

2.4 AS LÍNGUAS DE ESPECIALIDADE, OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS E O PAPEL DOS TERMOS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

O interesse pelo estudo das línguas de especialidade tem aumentado nos últimos anos devido a diversos fatores, tais como o investimento de empresas em países estrangeiros, a internacionalização da economia, a integração dos mercados e a popularização da internet. Conforme Vargas e Nadin (2015), a partir de 1980, os fenômenos decorrentes da globalização estimularam a oferta e a procura por cursos de língua estrangeira que oferecessem um ensino voltado aos contextos profissionais, técnicos e científicos. Outra razão para essa crescente demanda também está na mobilidade de professores e de alunos nos programas de intercâmbio acadêmico entre diversos países, bem como no processo de internacionalização das universidades, que também procuram preparar os professores e os técnicos-administrativos para receberem alunos e professores estrangeiros. Assim, aprender línguas para fins acadêmicos também se tornou imprescindível.

Nota-se que isso também se reflete no oferecimento de exames de proficiência, que, da mesma forma, buscam atender às novas demandas. Dentre os testes de proficiência em Língua Inglesa, por exemplo, há os que são direcionados para fins específicos, como o *International English Language Testing System – IELTS*, ofertado pela Universidade de Cambridge em parceria com o *British Council*, que tem uma versão da prova específica para avaliar o inglês acadêmico, ou o *Test of English for International Communication – TOEIC*, aplicado pelo *Educational Testing Service*, que mede a habilidade de estrangeiros em se comunicar em inglês, principalmente em ambiente de negócios.

Além disso, as atuais demandas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) englobam programas de ensino de língua estrangeira, em especial, da Língua Inglesa que visam a promover a internacionalização das instituições brasileiras de ensino superior. Em 2012, houve a instituição do Programa Inglês sem Fronteiras, que, segundo a Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012¹³, tinha o objetivo geral de propiciar a formação e a capacitação de alunos de graduação das instituições federais de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas.

¹³ IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Documentos. Diário Oficial da União – Seção 1**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

Posteriormente, a Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014¹⁴, instituiu o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), com o objetivo de propiciar a formação em idiomas de estudantes, de professores e do corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas (IES) e de professores de idiomas da rede pública da Educação Básica, bem como a capacitação linguística de estrangeiros em português. Finalmente, em 2016, por meio da Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016¹⁵, o Programa IsF foi ampliado também para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e, atualmente, os idiomas ofertados pelo Programa são Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês.^{16 17}

Da mesma forma, nas sete universidades estaduais paranaenses, está em andamento o Programa Paraná Fala Idiomas, composto pelos subprogramas Paraná Fala Inglês e Paraná Fala Francês. O primeiro teve início no segundo semestre de 2014, e o segundo, em 2018. Com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), bem como da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), o Programa tem como principal objetivo apoiar o processo de internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná. Com o aprimoramento das capacidades de comunicação científica e acadêmica em língua estrangeira, os cursos de graduação e pós-graduação do Estado podem conquistar um patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras. Nesse sentido, são ofertados cursos que viabilizam a utilização da língua inglesa e da língua francesa em contexto real, priorizando o ensino de línguas para fins específicos, como para fins acadêmicos e preparatórios para exames de proficiência.¹⁸

¹⁴ IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Documentos. Portaria Normativa nº 973/2014**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

¹⁵ IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Documentos. Portaria Normativa nº 30/2016**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

¹⁶ IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Idiomas**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/#>. Acesso em: 23 ago. 2018.

¹⁷ É importante ressaltar que desde o início no ano de 2019, várias ações de contingenciamento orçamentárias têm sido adotadas pelo governo federal e impactam na educação de nível superior no Brasil. Dessa forma, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi afetado pelo corte de bolsas dos professores atuantes e, por isso, o cancelamento e/ou a readequação do Programa têm ocorrido em diversas instituições.

¹⁸ SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. **Programa Paraná Fala Idiomas**. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272> e CRI – COORDENADORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Programa Paraná Fala Idiomas**. Disponível em: <http://cri.uenp.edu.br/index.php/pff>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Como afirma Enterría Sánchez (2009), no momento atual, o processo de ensino e de aprendizagem das línguas de especialidade não é caracterizado apenas pela evolução metodológica e linguística para o ensino de línguas em geral, mas também pelas transformações econômicas e sociais que a globalização tem provocado, desde o início deste século. Para a autora, houve um considerável aumento no número de cursos destinados ao ensino das línguas de especialidade em virtude da demanda, da oferta e da procura desses cursos, além do forte impulso para o estudo do tema.

Frente às exigências contemporâneas para o ensino de línguas, os princípios da Terminologia começaram a servir a esse propósito, sobretudo ao ensino de línguas para fins específicos, pois, nos cursos para essa finalidade, conforme Vargas e Nadin (2015), costuma-se enfatizar os conjuntos vocabulares de uma determinada área do conhecimento.

Segundo Krieger e Finatto (2004), desde a antiguidade, os homens criam palavras para expressar conceitos dos mais diferentes campos do conhecimento especializado. Atualmente, percebe-se essa produção linguística de aspecto terminológico especialmente no universo das técnicas, das ciências e nos diversos âmbitos profissionais. Apesar de ser antigo o emprego de termos técnico-científicos, o surgimento de um estudo dedicado às terminologias teve início apenas na segunda metade do século XX. Notando a polissemia de “terminologia”, as autoras salientam que esse termo pode representar tanto o conjunto terminológico de determinada área (grafado por elas com *t* minúsculo) como ao campo de estudos ou disciplina (grafado com *T* maiúsculo). Essa mesma distinção é utilizada no decorrer desta pesquisa.

Ao compor a apresentação da obra de Barros (2004), Aubert (2004) destaca que a Terminologia não constitui apenas uma área avançada de pesquisa, restrita aos programas de pós-graduação, e tampouco serve somente aos propósitos da investigação científica. Esse pesquisador afirma que, a par da evolução da ciência e da tecnologia, a Terminologia torna-se uma prática do cotidiano, nas esferas do trabalho, do lazer e das artes, para onde as linguagens especializadas se multiplicam. Dessa forma, ter acesso às terminologias dessas linguagens é essencial para quem as têm como ferramenta de trabalho e para todos que as utilizam para a participação das interações sociais.

No que tange às aplicações terminológicas, Krieger e Finatto (2004) afirmam que estas podem ser compreendidas como “transposições da teoria em benefício de uma prática ou necessidade, quer sob a forma de metodologia de análise, quer sob a forma de criação de um produto como, por exemplo, um glossário ou uma base de dados” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 123). Ainda sobre o emprego dos conhecimentos terminológicos, Krieger e Finatto (2004) citam variadas finalidades para essa área de pesquisa, dentre elas: geração de glossários e dicionários especializados, como listagem de termos, normas internacionais e fichas terminológicas para registros de dados; geração de banco de dados, como os dicionários eletrônicos e dicionários online; tradução, redação técnica e gestão de informação e o uso de *softwares* para reconhecimento terminológico. Acerca da relevância do processamento de informações técnico-científicas, que conta hoje com um amplo apoio informatizado, “possibilita não só a confecção de bases de dados com grandes listagens de termos ‘técnicos’, mas também verdadeiras bases de conhecimento sobre uma matéria ou ciência” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 123).

Ademais, as autoras ainda destacam que os instrumentos disponíveis para o tratamento informatizado do texto técnico-científico mostram-se úteis para pesquisas na área da Linguística de Corpus e Linguística Textual. Além disso, Barros (2004) afirma que as aplicações dos conhecimentos terminológicos englobam não só a tradução especializada e o ensino das disciplinas técnicas e científicas, mas também o ensino de línguas especializadas, foco desta pesquisa. Assim, considerando que esta é uma das finalidades dos estudos terminológicos, pretende-se, nesta pesquisa, conceituar e apresentar em que consiste tal área. Em seguida, objetiva-se evidenciar considerações a respeito do ensino-aprendizagem dessas línguas, bem como retratar as implicações do termo, ou léxico temático, para o seu ensino.

A respeito das línguas de especialidade, Barros (2004) afirma serem elas o campo de estudo próprio da Terminologia. Contudo, o termo mais adequado ainda está em discussão no meio acadêmico, pois, apesar de alguns estudiosos defenderem o uso de “linguagem de especialidade” em vez de “língua de especialidade”, apoiados na tradição linguística de que linguagem é a língua em uso, o termo “língua de especialidade” está cristalizado nos meios da pesquisa terminológica e continua sendo utilizado. Durante algum tempo, as línguas ou linguagens de especialidade foram consideradas subconjuntos da língua geral, ou seja, subsistemas linguísticos próprios de alguma área. No entanto, atualmente,

essas línguas são vistas como sistema de comunicação oral ou escrita usada por especialistas de diversas áreas do conhecimento (BARROS, 2004).

Dessa forma, conforme destacam Finatto e Zilio (2015), o estudo das linguagens da ciência e da técnica mostra sua importância ao servir como facilitador da compreensão e da veiculação de conhecimento entre os especialistas dos diferentes âmbitos. É por meio desse estudo que se podem compreender e descrever as estruturas textuais, discursivas e linguístico-terminológicas das ciências e das técnicas.

No que diz respeito ao seu conceito, as línguas de especialidade são definidas como “subconjuntos de recursos específicos, linguísticos e não linguísticos, discursivos e gramaticais que são utilizados em situações consideradas especializadas por suas condições comunicativas” (CABRÉ; GÓMES DE ENTERRÍA, 2006, p. 12, tradução nossa)¹⁹.

De maneira mais precisa, Enterría Sánchez (2009) afirma que as línguas de especialidade, também chamadas *línguas* ou *linguagens especializadas*, são as línguas das técnicas, das ciências e das profissões. Ao citar Lerat (1995), a autora esclarece que essas línguas surgem e se desenvolvem paralelamente à evolução de cada uma dessas esferas e são empregadas pelos falantes ao realizarem a transmissão dos conhecimentos especializados. Agregando à discussão, Krieger e Finatto (2004) argumentam que, devido às peculiaridades da comunicação especializada

como precisão, objetividade e o uso sistemático de termos técnico-científicos, as línguas de especialidade apresentam nomenclaturas variadas. Costumam também serem identificadas como língua para fins específicos (*Language for Specific Purposes – LSP*), tecnoleto, entre outras denominações. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 16).

Enterría Sánchez (2009) explica a relevância em considerar as línguas de especialidade como subsidiárias à língua comum, pois ambas compartilham traços de caráter estrutural, inclusive procedimentos para a formação do léxico. Assim, o que diferencia as línguas de especialidade da língua comum são as suas terminologias próprias, além de outros traços linguísticos que as caracterizam.

¹⁹ Subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas. (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p. 12).

Quanto a tais traços, Krieger e Finatto (2004) chamam a atenção, por exemplo, para o texto especializado e para a constatação de que o percurso teórico da abordagem linguístico-textual oferece condições para que os elementos terminológicos (termo, fraseologia, definição) não sejam restritos somente a uma visão lexical, mas que possam ser compreendidos em toda a sua complexidade.

Referente a isso, segundo Finatto e Zilio (2015), na visão de Lothar Hoffmann, o estudo das linguagens especializadas não pode se limitar apenas ao estudo dos termos, pois os próprios textos especializados apresentam características diferenciadas. Além do mais, quando essas características não são compreendidas, o entendimento do funcionamento do texto, como um todo, pode ficar comprometido. “Assim, o autor desloca uma visão centrada nas terminologias e passa a descrever os textos em seus diversos aspectos e níveis linguísticos” (FINATTO; ZILIO, 2015, p.12).

Conforme pontuam Finatto e Zilio (2015), Hoffmann chama a atenção para o fato de que o objeto de estudo dos textos especializados não deve ser somente as palavras especiais neles presentes. Para o autor, as linguagens especializadas também devem ser vistas do ponto de vista sintático, morfológico, estatístico, dentre outros. Hoffmann, em seus inúmeros trabalhos,

[...] mostra a importância de se observarem os diversos fatores que fazem um texto ser especializado, desde fatores linguísticos apreensíveis pela via da análise estatística, como tamanho médio de suas frases ou o número de ocorrência de certas palavras, até fatores discursivos, como a organização dos textos em relação à sua articulação tema-rema. (FINATTO; ZILIO, 2015, p.12).

Em vista disso, ao passo que são levados em conta, nesta pesquisa, os diversos aspectos que caracterizam as linguagens especializadas, para além da questão terminológica, essa última (mais especificamente o conjunto dos termos das línguas de especialidade) é o objeto de análise aqui priorizado.

Quanto ao ensino e à aprendizagem das línguas de especialidade, para Enterría Sánchez (2009), tal estudo está situado nas pesquisas das áreas da Linguística Aplicada e da Linguística Teórica, que deve considerar os discursos de especialidade (orais e escritos) à luz da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999). De acordo com a autora, esta última analisa e descreve “atualmente estas línguas, fazendo uma avaliação conjunta da descrição das línguas de

especialidade e os últimos avanços metodológicos desenvolvidos para o ensino das línguas profissionais” (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p.11, tradução nossa)²⁰.

No que corresponde à reiteração de tal posicionamento teórico, Krieger e Finatto (2004) também destacam a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT, doravante), apresentada por Maria Teresa Cabré, no processo de evolução dos estudos terminológicos. Para as autoras, a TCT questiona alguns fundamentos da Teoria Geral da Terminologia (TGT, de ora em diante) e se articula com a valorização dos aspectos comunicativos das linguagens especializadas, em detrimento dos propósitos normalizadores. Objetivando reafirmar tal conceito, Barros (2004) diz que a teoria de Cabré não se ajusta à visão reducionista e idealista da Terminologia, que considera o conhecimento especializado uniforme e independente das línguas e culturas.

Uma vez que o *termo*, objeto de estudo das línguas especializadas, é considerado a unidade básica do estudo das áreas específicas do conhecimento, algumas ponderações a esse respeito são pertinentes. De acordo com a teoria em pauta, o princípio comunicativo da Terminologia, o caráter de *termo*, isto é, unidade lexical de área específica, é ativado em consequência de seu uso em contexto. “Assim, qualquer unidade léxica tem o potencial de ser uma unidade terminológica” (CABRÉ, 2003, p. 189-90, tradução nossa)²¹. Depreende-se, a partir dessa afirmação, que a ativação do caráter terminológico de uma unidade depende da sua circunstância comunicativa; ou seja, as unidades lexicais gerais se realizam como termos em um contexto pragmático. Desse modo, o conteúdo de um termo não é fixo, mas varia conforme o cenário em que se inscreve. Assim, a TCT pressupõe que não há termo *a priori*, mas somente unidades lexicais que adquirem valor terminológico no âmbito das comunicações especializadas. Outra compreensão da TCT é sobre o termo como um elemento natural das línguas, isto é, unidade lexical que sofre todas as implicações sistêmicas e contextuais como qualquer palavra da língua. De modo geral, o princípio comunicativo desenvolvido por Cabré e demais pesquisadores introduziu uma visão linguística nos estudos terminológicos, o que impulsionou ainda mais a pesquisa sobre termos.

²⁰ Actualmente estos lenguajes, haciendo una valoración conjunta de la descripción de los lenguajes de especialidad y los últimos avances metodológicos desarrollados para la enseñanza de las lenguas profesionales.

²¹ Any lexical unit would thus have the potential of being a terminological unit. (CABRÉ, 2003, p. 189-90).

A respeito do caráter dos termos, Krieger e Finatto (2004) apontam que os conhecimentos especializados, como os da Biologia, da Linguística, da Química, entre outras áreas, são representados pelas terminologias de cada área. Assim se explica a natureza cognitiva e linguística dos termos, tendo em vista que podem expressar conhecimentos especializados e também formar o componente lexical especializado ou temático das línguas. Dessa forma, a terminologia se refere às comunicações especializadas que, além de veicular conteúdo escrito de textos especializados em geral, também propiciam a comunicação oral entre especialistas.

Sobre as aplicações dos estudos terminológicos (mais especificamente as línguas de especialidade e, anexo a isto, o *termo*) para o ensino, de acordo com Barros (2004), durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, além de aprender sobre seu código geral de funcionamento, o aluno é levado a conhecer um amplo conjunto vocabular. Em suas palavras, “quando o aluno estuda unidades didáticas que tratam do mobiliário de uma casa, do vestuário, dos transportes e de tantos outros campos, adquire um conjunto terminológico próprio desses domínios” (BARROS, 2004, p. 73). A autora complementa asseverando que o grau de especificidade vocabular aumenta nos cursos dirigidos, já que cursos dessa natureza tendem a dar mais ênfase aos conjuntos terminológicos específicos em função do perfil dos estudantes que normalmente têm seus objetivos de aprendizagem bem definidos.

Ainda no campo de aquisição de línguas, os estudos terminológicos têm se mostrado eficientes no processo de elaboração de métodos de ensino, especialmente aos relacionados aos domínios específicos. Para Barros (2004),

[...] a aprendizagem das designações de centenas de queijos franceses, dos diferentes tipos de massa italianos, das peças dos motores de automóveis e de termos de outros domínios é possível graças ao trabalho de terminólogos, cujas pesquisas fornecem elementos para aplicações pedagógicas. (BARROS, 2004, p. 73).

Krieger e Finatto (2004) explicam também que o componente lexical especializado das línguas permite a denominação de objetos, de processos e de conceitos que as áreas científicas, técnicas, tecnológicas, jurídicas e as diversas outras áreas sociais e profissionais delimitam. “É o caso, por exemplo, da terminologia jurídica, que auxilia o Direito a estabelecer suas determinações normativas, entre outros aspectos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 17).

Em conformidade com as autoras, o termo científico-terminológico é o objeto primordial da Terminologia, que marca a identidade da área e que, apesar de não ser considerada como disciplina autônoma por alguns estudiosos, o léxico temático – seu escopo de investigação – faz com que esse campo de estudo tenha sua própria identidade. Assim, o papel das terminologias no ensino e na aprendizagem das línguas de especialidade está na fixação e na circulação do saber científico, em virtude da importância do processo de denominação dos saberes. Como destaca Cabré (1993), “Para os especialistas, a terminologia é o reflexo formal da organização conceitual de uma especialidade, e um meio inevitável de expressão e comunicação profissional” (CABRÉ, 1993, p. 37, tradução nossa)²².

Dessa forma, o léxico temático ou especializado não é apenas inerente, mas está a serviço das comunicações especializadas, em função do seu papel de veiculadores de conteúdos próprios de cada área, conforme afirmam Krieger e Finatto (2004). Logo, os termos realizam duas funções essenciais: a de representação e a de transmissão do conhecimento especializado. Isso faz com que cada vez mais a Terminologia esteja em evidência na atualidade, tendo em vista a sua colaboração no alargamento das fronteiras, na ampliação de intercâmbios, no processo de economia globalizada e no crescente desenvolvimento científico e tecnológico. De modo mais preciso, a respeito do ensino dos termos, o tópico a seguir apresenta algumas considerações.

2.4.1 Os Termos e o Ensino de Línguas para Fins Específicos

Sobre o ensino do termo, também denominado léxico temático, léxico especializado ou, simplesmente termo, Vargas e Nadin (2015) enfatizam que o ensino do vocabulário específico voltado à área de estudo ou de atuação profissional do aluno é uma das características mais relevantes dos cursos dirigidos. Reitera-se, dessa forma, que os termos, objeto de estudo da Terminologia, constituem-se como uma importante ferramenta para o estudo de línguas de especialidade. Referente a isso, ao reafirmar tal posicionamento, Leffa (2009) assegura que, “se, durante muitos anos, a ênfase na aprendizagem de línguas esteve na sintaxe, nos últimos anos esta ênfase parece ter passado para o léxico” (LEFFA, 2009, p. 9).

²² Para los especialistas, la terminología es el reflejo formal de la organización conceptual de una especialidad, y un medio inevitable de expresión y de comunicación profesional. (CABRÉ, 1993, p. 37).

Nessa direção, ao se conceber as unidades lexicais especializadas, ou termos, como campo de estudo da Terminologia, fica evidente a importância da correlação entre os estudos terminológicos e o ensino de línguas de especialidade. Entretanto, Krieger, Maciel e Finatto (2001), ao lembrarem que o objeto central dos estudos da terminologia é o léxico de natureza técnico-científica, chamado também de léxico temático ou especializado, salientam que o interesse por essas unidades lexicais, na condição de objeto de investigação, é, ainda, bastante recente e, até mesmo, raro entre os linguistas.

Ainda sobre a importância dos termos no aprendizado das línguas de especialidade, de acordo com Enterría Sánchez (2009), a aquisição da competência linguística compreenderá a máxima fluência e variedades de registros decorrentes da correlação entre elementos gramaticais e léxicos. Segundo a autora, a gramática tem a mesma importância tanto no processo de ensino e de aprendizagem da língua de especialidade quanto no da língua comum. A única diferença é que, no primeiro caso, os conteúdos gramaticais deverão estar imersos nos discursos específicos, sejam orais ou escritos. Já a respeito do léxico, para a autora,

O domínio do vocabulário-alvo do âmbito de especialidade por parte do aprendiz é fator indispensável para a aquisição linguística, porque é evidente que sua competência comunicativa estará claramente condicionada à riqueza, ao alcance e ao controle da terminologia que ele possua, sem esquecer a carga semântica das metáforas lexicalizadas e o valor da fraseologia especializada própria do âmbito ou da área temática. (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 13-14, tradução nossa).²³

Segundo essa pesquisadora, as linguagens especializadas são atualmente um instrumento imprescindível para promover a comunicação nos âmbitos laborais dos quais os cientistas, os técnicos e os profissionais fazem parte. A importância dessas línguas aumenta a cada dia a partir do progresso científico, tecnológico e também devido à influência dos meios de comunicação que viabilizam sua difusão. A autora complementa explicando que é precisamente dentro dessas áreas que as

²³ El dominio del aprendizaje del vocabulario del ámbito de especialidad meta es factor indispensable para la adquisición lingüística, porque es evidente que su competencia comunicativa estará claramente condicionada por la riqueza, el alcance y el control que éste posea de la terminología, sin olvidar la carga semántica de las metáforas lexicalizadas y el valor de la fraseología especializada propia del ámbito o área temática. (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 13-14).

línguas de especialidade se constituem e onde se enquadram os vocabulários específicos das linguagens científicas, técnicas e profissionais.

No que compete ao vocabulário, Enterría Sánchez (2009) afirma que as línguas de especialidade estão condicionadas às circunstâncias específicas da comunicação, o que faz com que sejam constantemente atualizadas por seus usuários (especialistas e profissionais). Esse fato faz com que, outra vez, o léxico – ou seja, vocabulário especializado e unidades fraseológicas especializadas – seja o principal elemento que difere as línguas especializadas da língua comum.

Para Finatto e Zilio (2015), as linguagens especializadas têm, há muito tempo, trazido contribuições significativas para o desenvolvimento dos vários idiomas, em especial para o enriquecimento de seu léxico, e tanto especialistas quanto leigos fazem parte desse processo. Por um lado, os especialistas que participam não apenas da comunicação intra e interespecialidade, mas também da extraespecialidade incluem elementos dessa comunicação na linguagem comum. Por outro lado, leigos e semileigos sempre procuram valorizar seu prestígio social fazendo uso de termos específicos, especialmente daqueles de origem estrangeira.

Dessa forma, com relação à composição das línguas de especialidade, segundo Enterría Sánchez (2009), os vocabulários especializados sempre são tomados como ponto de partida para descrever tais línguas, uma vez que são um dos grandes traços que as constituem. De acordo com a pesquisadora, os vocabulários especializados estão constituídos por vocabulários das ciências, das técnicas e das profissões, e se pode afirmar que esses vocabulários são formados por conjuntos nem sempre homogêneos e com características próprias, porque, em seu interior, podem estabelecer diversos subconjuntos que permitem sua classificação e estudo.

Para essa pesquisadora, os vocabulários especializados se tratam de termos especializados que funcionam nas diversas áreas temáticas, e cada termo deve estar normatizado para que possa transmitir a definição correspondente dentro do sistema conceitual de cada área.

Com tais ponderações, é possível compreender que a definição dos vocabulários especializados pode ser dada a partir de um ponto de vista sociológico, quando se afirma que esses se constituem de palavras empregadas em diferentes âmbitos de especialidade e, como tais, têm um uso restringido e delimitado. Contudo, o nível de especialidade dos termos não é sempre constante e pode variar

conforme o grau de polissemia, o contexto no qual é empregado e a frequência de aparecimento em determinado contexto. Para Enterría Sánchez (2009), “estes vocabulários constituem a terminologia de cada uma das línguas de especialidade, junto a eles se inserem as unidades não terminológicas que são a base da língua comum que, por sua vez, também é parte de qualquer linguagem especializada” (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 28, tradução nossa)²⁴.

Consoante a isso, conforme afirmam Finatto e Zilio (2015), ao vocabulário especializado, em sentido amplo, pertencem todas as unidades lexicais em textos especializados, pois elas contribuem, direta ou indiretamente, para a comunicação de processos ou assuntos especializados. O vocabulário especializado, em sentido restrito, forma um subsistema do sistema total do léxico, ou seja, é uma parte do vocabulário total de uma língua. Ele frequentemente é estudado em comparação com o vocabulário comum ou no que diz respeito à possibilidade de comutação com este. Os principais pontos de interesse são processos de restrição ou de ampliação semântica, surgimento de polissemia, homonímia e sinonímia, de estruturas e de meios de formação de palavras, entre outros temas.

Assim, tais vocabulários se criam a partir da necessidade e da urgência de novas denominações (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009). Os termos são elaborados na língua do país responsável pela inovação tecnológica ou científica, o que justifica o fato de a língua dos demais países apresentar frequentes estrangeirismos e decalques.

Nesse sentido, para a pesquisadora supracitada, além de os meios de comunicação incentivarem a transição dos termos especializados para a língua comum, ainda são frequentes os fluxos contínuos de termos entre as diferentes disciplinas. Assim, um mesmo significante pode funcionar em diversos âmbitos das especialidades com diferentes significados, o que leva a uma diferenciação entre o pertencimento e a utilização temporária por determinado campo (CABRÉ, 1993).

Dentre os vários aspectos relacionados ao comportamento dos termos em contextos especializados, pelos quais os termos são apresentados nos livros didáticos do corpus, foram selecionados alguns critérios relevantes para uma explicação mais detalhada, e que serão utilizados também na seção de análise

²⁴ Estos vocabularios constituyen la terminología de cada una de las lenguas de especialidad, en las que se insertan junto con las unidades no terminológicas que son la base de la lengua común que posee cualquier lenguaje especializado. (ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 28).

desta pesquisa. São eles: a) a relação do termo com a sua forma equivalente; b) a relação do termo com seu campo semântico; c) a relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical; e d) a relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos.

a) Relação do termo com a sua forma equivalente

Para Barros e Rodrigues (2004), termo equivalente ou equivalência é aquele que, na Língua de Chegada (LC), apresenta uma identidade completa de sentidos e de uso com o termo da Língua de Partida (LP), no interior de um mesmo domínio de aplicação. Já a correspondência ou termo correspondente ocorre quando o termo da língua A recobre apenas parcialmente o campo de significação do termo da língua B, ou vice-versa, ou ainda um dos termos pode situar-se em um nível de língua diferente de seu homólogo da outra língua. No caso desta pesquisa, os graus de equivalência terminológica consideram a língua inglesa como LP e o português como LC.

Com base em alguns pesquisadores, as mesmas autoras afirmam que a correspondência entre termos de idiomas diferentes pode variar desde o total recobrimento do conteúdo do termo da língua A por um da língua B, até a total falta de equivalência. Assim, são definidos alguns tipos frequentes de equivalência ou correspondência terminológica: a) equivalentes: termos de línguas diferentes designam conceitos idênticos; b) interseção: há traços semânticos comuns entre os termos; c) superioridade: o conceito de uma língua é mais genérico do que o de LC; d) não equivalentes, nem correspondentes: os conceitos são totalmente diferentes.

Para Barros (2004), o trabalho de seleção dos equivalentes em diferentes LC pode acontecer com ou sem direcionamento, com base em uma LP. Um procedimento comum na busca de equivalências é a determinação prévia da nomenclatura na LP e a seleção da(s) nomenclatura(s) na LC, que devem ser restritas aos termos equivalentes. Nesse caso, há, de antemão, a determinação do conjunto terminológico na LC, mantendo apenas as unidades que designam conceitos comuns entre as línguas e o descarte do que houver de diferente. Segundo a mesma autora, deve-se tomar cuidado para não cometer erros como a tradução literal de termos em vez de sua forma equivalente de uso efetivo, que normalmente são utilizados pelos especialistas da área.

b) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical

De acordo com Ferreira (2009), as teorias dos campos semânticos e dos campos léxicos surgiram no início do século XX em oposição às visões do léxico como pouco estruturado. Com relação aos campos léxicos, Abbade (2011) afirma que tais estudos reportam-se à teoria dos campos linguísticos, que tem como um dos principais percursores Jost Trier (1931), cujas observações teóricas consistiam em investigar as questões de ordem conceitual das palavras. Segundo a pesquisadora, Trier, a partir de seus estudos, mostrou que as palavras formam um conjunto estruturado que opera em dependência mútua. A mudança em um conceito acarreta modificação nos conceitos das demais, pois as palavras estão unidas como em uma cadeia. Nesse sentido, elas formam um campo linguístico por meio de um campo conceitual e exprimem sua visão de mundo.

Conforme destaca Abbade (2011), a pesquisa de Trier foi incluída em uma ampla teoria linguística e, a partir de então, surgiu o conceito de campo linguístico (abrangendo tanto os campos léxicos, quanto os campos sintáticos), que por sua vez, deu origem aos campos lexicais e aos campos semânticos.

Para Genouvrier e Peytard (1974), tanto a noção de campo lexical quanto a de campo semântico tratam de investigar os meios pelos quais a linguagem veicula o sentido, e os dois procedimentos são complementares. Desse modo, o campo lexical é

O conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do “automóvel”, da “aviação”, da “álgebra”, da “moda”, da “ideia de Deus”, etc. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318).

Ainda segundo Abbade (2011), o campo léxico é organizado à maneira de um mosaico por meio dos campos lexicais que representam uma estrutura articulada, em que há uma relação de coordenação e de hierarquia entre as palavras, haja vista que elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado das palavras vai depender do significado de suas vizinhas conceituais, pois elas só têm sentido como parte de um todo.

Levando-se em conta que para entender a palavra individualmente é necessário observá-la no seu agrupamento, pode-se dizer que campo lexical é o

conjunto de termos de uma determinada área. Um exemplo de campo lexical da área da informática é: computador, *software*, *hardware*, programa, *site*, *internet*, banco de dados, sistema operacional, aplicativo.

c) Relação do termo com seu campo semântico

O campo semântico, por sua vez, é definido como os diferentes significados de um mesmo termo. Seu conceito está atrelado à noção de polissemia. Segundo Genouvrier e Peytard,

O conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos, faz-se o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe num texto dado (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318).

A esse respeito, Biderman (2001) afirma que toda palavra abrange uma rede de significações que pode ser extensa, e os vocábulos que constituem tal rede recebem o nome de campo semântico. Para a autora, os dicionários costumam listar os diferentes significados do campo de significação de cada verbete, mas, devido ao caráter aberto do sistema lexical, o mapeamento dos campos semânticos é sempre uma tarefa complexa.

Compreende-se, portanto, que o campo semântico é o conjunto de significados possíveis de uma mesma palavra ao ser empregada em diferentes contextos. Além disso, entende-se que a forma como uma palavra é empregada e as outras palavras que a acompanham também podem determinar seu significado. Para citar um exemplo, podem fazer parte do campo semântico da palavra “programa”: esquema, roteiro, planejamento, atração, espetáculo, passeio, distração, software, disciplina, matéria.

De acordo com Genouvrier e Peytard (1974), os campos lexicais e semânticos são formas de subdivisões feitas no léxico e se realizam em decorrência dos sentidos veiculados pelas palavras e por questões de ordem sociocultural.

d) Relação dos termos com suas unidades terminológicas reduzidas correspondentes: siglas e acrônimos

Para Martins (2004), “redução” pode ser definida como um termo genérico que abrange em si os fenômenos e os processos de encurtamento de unidades terminológicas em geral: abreviação, abreviatura, acrografia, braquigrafia, símbolo, sigla e acrônimo. Embora os dois últimos sejam o foco desta explanação, faz-se necessário exemplificar brevemente os demais. Após uma reflexão atenta sobre as posições assumidas por diversos pesquisadores com relação aos fenômenos e aos processos de encurtamento, a autora define:

ABREVIACÃO: i) é o processo de criação de abreviaturas; ii) é a redução fonética de uma unidade lexical ou terminológica por meio de omissão do seu sufixo. O resultado é uma palavra nova, que passa a ser utilizada como sinônimo da palavra que lhe deu origem. Ex.: metro (metropolitano). (MARTINS, 2004, p. 43,44).

ABREVIATURA: i) é a redução gráfica de uma unidade lexical ou terminológica e, algumas vezes, de uma unidade lexical ou terminológica complexa; ii) é pronunciada como se estivesse por extenso; iii) é acompanhada de um ponto de abreviatura, no entanto o ponto está a desaparecer em casos em que se inclui a letra (ou letras) que ocorrem no interior ou final da unidade lexical ou terminológica; iv) pode ter flexão de gênero e de número (ex.: sra., srs.); v) as letras omitidas podem ser substituídas por um sinal convencional (ex.: p/ (para), n (não)). (MARTINS, 2004, p. 44).

ACROGRAFIA: i) unidade lexical ou terminológica reduzida formada pelas letras iniciais da extensão correspondente; ii) é considerada como sinônimo ou caso particular de sigla, mas pode admitir os casos de acronímia. (MARTINS, 2004, p. 47).

BRAQUIGRAFIA: i) etimologicamente, é a maneira de escrever curto ou por meio de abreviaturas; ii) estudo das abreviaturas; iii) termo geral que compreende os casos de abreviatura e de acrografia; iv) modo de formação das unidades lexicais ou terminológicas reduzidas, por meio de processos de redução dos seus elementos constituintes. (MARTINS, 2004, p. 48).

SÍMBOLO: a representação de uma noção ou conceito através de letras, números, figuras ou da combinação deste conjunto de elementos. (MARTINS, 2004, p. 50).

Sobre as siglas, para a autora, estarem presentes nas mais diversas áreas do saber é um reflexo da evolução da sociedade contemporânea, que apela incessantemente à economia e à rapidez na comunicação oral e escrita. É possível observar o aumento no número de instituições, de organizações, de associações, de comissões e de agências, entre outras, cujas denominações adotam a forma de uma sigla ou acrônimo. O interesse pelo estudo desses fenômenos aumenta

substancialmente quando se verifica a sua influência particular no vocabulário das línguas de especialidade, em textos científicos e técnicos.

De acordo com a pesquisadora, a cada dia surgem novos modos de expressão de siglas e acrônimos; contudo, nem sempre os autores responsáveis pela criação dessas expressões dão conta da sua extensão ou significado. A dificuldade de decodificação aumenta sempre que uma dada sigla corresponde a mais do que um significado e onde o contexto assume um papel decisivo. O conhecimento das siglas/acrônimos revela-se em um aspecto importante na compreensão da literatura de especialidade.

Em sua pesquisa, após ter consultado uma extensa gama de autores que definem os termos “sigla” e “acrônimo”, Martins (2004) conclui que

Tendo em consideração este conjunto de aspectos, consideramos a SIGLA como: i) a letra inicial de cada uma das unidades lexicais ou terminológicas simples que constituem a extensão, com exceção para as palavras funcionais, que raramente entram na sua constituição; ii) é pronunciada letra a letra. Ex.: AG (Assembleia Geral); BVLP (Bolsa de Valores de Lisboa e do Porto); iii) a sua presença manifesta-se quer na oralidade, quer na escrita. (MARTINS, 2004, p. 31).

A pesquisadora pondera que apesar de a maioria dos autores consultados integrar os acrônimos no grupo das siglas, ela a considera como uma unidade terminológica reduzida autônoma que tem processos de formação específicos que se distinguem dos processos de formação das siglas. A autora define acrônimo desta forma:

Entendemos, assim, por ACRÔNIMO: i) as letras iniciais ou sílabas, quase sempre iniciais, da extensão, com exceção para as palavras funcionais, que raramente entram na sua constituição. O acrônimo é formado por composição, apresentando traços comuns à amálgama. Pode ainda ocorrer como letra inicial de cada um dos elementos da extensão, pronunciados como uma palavra. Ex.: OPA (Oferta Pública de Aquisição), PIB (Produto Interno Bruto); ii) é pronunciado silabicamente à semelhança de uma palavra. Ex.: Sonae (Sociedade Nacional de Estratificados). Quando assume o estatuto de palavra, passa a ser considerado como um nome comum, perdendo-se a noção da sua origem acronímica. Ex.: “laser”, “radar”, “sida” são acrônimos que se fixaram como nomes comuns nos dicionários; iii) ocorre na língua escrita e falada, à semelhança da sigla (MARTINS, 2004, p. 32).

Tendo em vista tais definições com relação aos termos e ao seu comportamento em contextos especializados, e levando em conta a importância dos estudos terminológicos, principalmente para o ensino das línguas de especialidade, revela-se a necessidade de aprofundamentos das pesquisas nessas áreas. Sobretudo, com relação à Língua Inglesa para Fins Específicos, tratado neste trabalho, mais frequentemente, pela sua nomenclatura em inglês, *English for Specific Purposes (ESP)*, o trabalho com o léxico temático é essencial; entretanto, suas aplicações pedagógicas, na prática docente, nem sempre acontecem de maneira satisfatória.

Na realidade paranaense, por exemplo, o *ESP* e a consequente aplicação dos estudos terminológicos para o ensino e para a aprendizagem de línguas constituem uma abordagem relevante para ensino da Língua Inglesa na modalidade profissional nas escolas públicas desse estado. Contudo, algumas dificuldades permeiam a tentativa de articulação entre os conteúdos curriculares básicos e os específicos de cada uma das áreas de estudo (como os termos, por exemplo) na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Diante desse panorama, com o intuito de aprofundar a reflexão no tocante ao ensino de *ESP* na educação técnica integrada no estado do Paraná, mais especificamente no Curso Técnico em Informática, uma análise a respeito de tal tema é apresentada a seguir.

3 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: O CONTEXTO REGIONAL E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A terceira seção desta pesquisa trata do contexto regional no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Paraná. Realiza-se aqui a análise de dados documentais referentes a uma escola pública que oferta esse curso, vinculada ao Núcleo Regional de Educação (NRE) do município de Dois Vizinhos, localizado no Sudoeste do estado. Para tanto, alguns dos tópicos abordados são: o contexto de ensino da instituição pertencente a este NRE que oferta o curso em pauta; além do perfil do aluno que ingressa na modalidade profissional de ensino ainda no período do Ensino Médio.

3.1 O CONTEXTO REGIONAL DE ENSINO

Esta subseção trata do contexto regional de ensino respectivo à Educação Técnica, assim, informações acerca do NRE de Dois Vizinhos são expostas, como o número de municípios e de escolas sob a responsabilidade desse Núcleo de Educação, o número de cursos técnicos que são ofertados por tais escolas, especialmente no que diz respeito ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, dentre outros aspectos. Também foi realizada uma análise documental referente ao Projeto Político Pedagógico e ao Plano de Curso do Técnico em Informática, com organização curricular integrada ao Ensino Médio do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, instituição que oferta o curso supracitado no NRE em questão.

De acordo com o decreto 1396/2007, aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Estado do Paraná competem a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular de acordo com as políticas da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Conforme o mesmo decreto, também é de responsabilidade dos NREs: a coleta de informações de caráter regional para a avaliação e para o controle

programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do estado; a elaboração de perfis socioeconômicos regionais da população de acordo com o interesse da Secretaria, além do desempenho de outras atividades correlatas.²⁵ No Paraná, há 32 NREs, e cada unidade conta um grupo de municípios desse estado sob a sua jurisdição. Tais unidades são: Área Metropolitana Norte; Curitiba; Ivaiporã; Pato Branco; Área Metropolitana Sul; Dois Vizinhos; Jacarezinho; Pitanga; Apucarana; Foz do Iguaçu; Laranjeiras do Sul; Ponta Grossa; Assis Chateaubriand; Francisco Beltrão; Loanda; Telêmaco Borba; Campo Mourão; Goioerê; Londrina; Toledo; Cascavel; Guarapuava; Maringá; Umuarama; Cianorte; Ibaiti; Paranaguá; União da Vitória; Cornélio Procopio; Irati; Paranavaí e Wenceslau Braz. Esta pesquisa, precisamente, apresenta informações sobre o NRE de Dois Vizinhos.

Esse Núcleo Regional de Educação tem sob sua jurisdição sete municípios, a saber: Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste. O NRE é responsável por cada uma das unidades escolares das redes estadual, municipal e particular pertencentes a esses municípios; contudo, prioriza-se, neste estudo, apenas dados sobre a educação técnica referente às unidades da rede estadual. Dentre os municípios mencionados, dois têm instituições estaduais que ofertam cursos técnicos: o município de São Jorge d'Oeste, onde há uma escola que oferta o Curso de Formação de Docentes e o Curso Técnico em Agroecologia, ambos na forma integrada; e o município de Dois Vizinhos, onde há escolas que oferecem o Curso Técnico em Administração nas formas subsequente e integrada, o Curso de Formação de Docentes na forma integrada e o Curso Técnico em Informática nas formas subsequente e integrada.

O foco desta pesquisa é o Curso Técnico em Informática na forma integrada ao Ensino Médio, oferecido pelo Colégio Estadual Leonardo da Vinci. Esse estabelecimento de ensino, que oferta os anos finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, Normal e Profissional, está localizado no município de Dois Vizinhos, Paraná, é uma instituição pertencente à rede estadual mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), jurisdicionada ao Núcleo

²⁵ Informação disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=69>. Acesso em 01 dez. 2018.

Regional de Educação de Dois Vizinhos. O município, por sua vez, situa-se na região Sudoeste do Paraná e a sua população, estimada em 2017, era de 39.856 habitantes. A economia da cidade é diversificada, composta pelos setores agropecuário, comercial, serviços e indústria. O setor industrial se destaca por ser o polo estadual em produção e abates de aves, metal mecânico, confecções e desenvolvimento de *softwares*.

Tais informações encontram-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, documento que é analisado mais detalhadamente na sequência, a fim de retratar o contexto de ensino do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nesta instituição.

3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Quanto à concepção de Projeto Político-Pedagógico (PPP), segundo a instrução nº 007 / 2010 - SUED/SEED²⁶, tal documento deve expressar a autonomia e a identidade de um estabelecimento de ensino e ser amparado pelas legislações vigentes, pelas necessidades históricas da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda população. De acordo com a instrução, o PPP se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento. A instrução ainda pressupõe que tal documento deve expressar os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica por meio das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados. Segundo a normativa, o PPP de uma escola se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica.

²⁶

Informação

disponível

em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072010sued.pdf>. Acesso em 01 dez. 2018.

O PPP do Colégio Estadual Leonardo da Vinci²⁷, que se encontra disponível no endereço eletrônico da instituição, é um documento composto por 58 páginas que abordam aspectos como filosofia e missão da escola, marco situacional (identificação e diagnóstico da instituição de ensino), marco conceitual (fundamentos teóricos) e marco operacional (planejamento), além de questões que concernem ao entorno da escola, como informações referentes à região onde a escola está localizada.

O documento expõe que a filosofia desse estabelecimento de ensino é “Inovar, Integrar e Agir para Transformar” (COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI, 2018a, p. 4) e que baseado nesta perspectiva, a instituição tem a missão de

desenvolver uma educação voltada para a formação de um cidadão crítico e participativo na comunidade em que está inserido. Defender uma concepção pedagógica que pense no coletivo escolar, objetivando a inclusão e a permanência do educando na escola, garantindo o desenvolvimento acadêmico e profissional de todos com uma educação de qualidade (COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI, 2018a, p. 4).

De acordo com esse documento, a escola oferta cursos técnicos desde os registros de suas primeiras atividades em 1970. Nesse período, a instituição se chamava Colégio Comercial Estadual de Dois Vizinhos e Escola Normal Colegial de Dois Vizinhos. Na modalidade Comercial, o curso oferecido era Técnico em Contabilidade, e na modalidade Normal funcionava o curso do Magistério. Em 1980, o Colégio passou a oferecer o Curso de 2º Grau Regular, com as seguintes habilitações: Propedêutico, Plena Magistério, Básica em Comércio e Parcial Auxiliar em Administração de Fazendas. O curso de Auxiliar em Administração de Fazendas foi extinto gradativamente a partir de 1985. O curso básico de Comércio também foi extinto de forma gradativa a partir de 1986, e deu lugar ao curso Técnico em Contabilidade que perdurou até 1997, conforme Resoluções: nº 2323/97; 5052/97 de 24/07/97. Em 1998, o curso Propedêutico passou a denominar-se Educação Geral. Em 1991, além do curso de Magistério com duração de quatro anos, implantou-se o curso de 1º grau (de quinta à oitava série). A partir desse período, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Estadual Leonardo da Vinci – Ensino de 1º e 2º

27

Informação

disponível

em:

<http://www.dvzleonardodavinci.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/10/720/455/arquivos/File/PPP-2018-CELV.pdf> . Acesso em 01 dez. 2018.

Graus. No ano de 1999, o ensino profissionalizante pós-médio foi implantado e a nomenclatura passou a ser Colégio Estadual Leonardo da Vinci - Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Nessa ocasião, a instituição já ofertava o Ensino Fundamental – séries finais -, Ensino Médio (nova nomenclatura para o curso de Educação Geral) e Ensino Profissional (Ensino Pós-Médio). Além disso, em 1999, o Curso Técnico em Informática foi implantado, considerando o desenvolvimento tecnológico que ocorria no município. Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de extinção do curso Magistério, que foi reimplantado em 2004.

Em 2012, segundo o PPP, havia aproximadamente 1.300 alunos matriculados que estavam distribuídos em vários cursos que a instituição oferecia: Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano); Ensino Médio Regular; Ensino Médio Profissionalizante (Técnico em Informática Integrado e Formação de Docentes também na forma integrada); Ensino Pós-Médio (Técnico em Informática Subsequente e Formação de Docentes Subsequente). Além disso, a escola ofertava: Curso Pro-Funcionário, para os Agentes Educacionais I e II, Curso de Espanhol no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), Atividades Complementares de Dança, Música, Flauta e Coral. A instituição contemplava também o programa do governo federal intitulado Ensino Médio Inovador e disponibilizava Oficinas de Futsal e Oficinas de Teatro. Ademais, para o apoio educacional, oferecia a Sala de Apoio à Aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 6º ao 9º ano. Nos anos de 2013 e 2014, a escola incorporou ao seu atendimento a Sala de Recursos Multifuncionais de Deficiência Visual e a Sala de Recursos Multifuncional para alunos que apresentassem Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE). De 2015 até 2017, o colégio aderiu ao Programa Mais Educação (Educação Integral).

No ano de 2018, conforme o Projeto Político Pedagógico, a instituição contava com 1.040 alunos matriculados nos três turnos divididos entre os cursos regulares, complementares e técnicos. Os cursos ofertados eram: Ensino Fundamental – Anos Finais -, Ensino Médio Regular, Novo Ensino Médio Inovador, Treinos Desportivos, Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM) – Língua Espanhola, Programa Conectados, Sala de Recursos Multifuncionais – Deficiência Intelectual, Visual, Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e

Transtornos Funcionais Específicos. Na área da formação profissional, o Colégio ofertou no ano de 2018 o Curso Técnico em Informática e o Curso Formação de Docentes, ambos na forma integrada.

Sobre a concepção de Educação Profissional, ainda de acordo com o PPP da instituição, o Ensino Médio na forma Integrada é entendido como etapa final para a consolidação da Educação Básica que, ademais, objetiva a “preparação para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento superiores” (BRASIL, 1996, Art. 35 Inciso II). Conforme o documento escolar em análise, a sociedade exige trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados e as mudanças aceleradas no sistema produtivo exigem uma permanente atualização das qualificações e habilitações profissionais existentes e a identificação de novos perfis profissionais. Dessa forma, segundo o documento, não se concebe a Educação Profissional como um simples instrumento de política assistencialista ou um linear ajustamento às demandas do mundo do trabalho, mas sim como uma importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

De acordo com o PPP, a concepção de Educação Profissional do Colégio Leonardo da Vinci requer, por meio da oferta dos dois cursos voltados para a qualificação profissional dos estudantes (Técnico em Informática e Formação de Docentes, que segundo o documento, foram selecionados para serem ofertados pela instituição devido à necessidade de mão de obra qualificada no município), além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. De acordo com o que é mencionado no documento, pautado na LDBEN (BRASIL, 1996), a melhoria da Educação Profissional pressupõe uma educação de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito em um mundo pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, de produtividade e de conhecimento. A fim de aprofundar a questão da Educação Profissional no Colégio Estadual Leonardo da Vinci, mais especificamente do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, informações a respeito do perfil do aluno e da instituição são o foco da subseção a seguir.

3.2.1 O perfil do aluno e da instituição

O perfil socioeconômico discente do Colégio Leonardo da Vinci, como indicado em seu PPP, é composto, em sua maior parte, por filhos de pequenos produtores rurais, comerciantes, empresários e assalariados das empresas e microempresas têxteis e de abate de frango instaladas no município. Os alunos são, desse modo, pertencentes às classes média baixa e classe baixa. A religião predominante é a cristã - católicos e protestantes -, mas, nos últimos anos, a instituição recebeu alunos que professam a religião islâmica. A instalação de universidades particulares e pública para o município ocasionou uma inovação educacional, cultural, social, econômica, atingindo os vários setores da comunidade, resultando em uma melhoria na qualidade de vida: empregos, saúde, educação, cultura, lazer, entre outros aspectos. Na visão exposta pelo documento, tal fato motiva os educandos para, além da possibilidade de optarem por cursos técnicos, darem continuidade aos estudos e ingressarem no ensino superior.

A respeito do diagnóstico da instituição, o documento afirma que o princípio orientador de todas as ações propostas pelo coletivo escolar é o respeito à diversidade, de forma que todos os sujeitos que estudam no colégio tenham respeitadas as suas individualidades, haja vista o público-alvo heterogêneo dessa escola. Em síntese, os fundamentos teóricos do documento afirmam que o Colégio Leonardo da Vinci esforça-se por fazer cumprir o que está posto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que expressa a necessidade de um Plano Nacional de Educação que preze pela erradicação do analfabetismo, pela universalização do atendimento escolar, pela melhoria da qualidade do ensino e pela formação para o trabalho. Quanto a essa última, o estabelecimento de ensino afirma prezar pela promoção humanística, científica e tecnológica por meio de uma abordagem pautada no respeito à diversidade dos sujeitos escolares. Nessa perspectiva, o documento assevera que a escola busca trabalhar aspectos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e cigana, além de educação em direitos humanos, educação ambiental, violências e o uso de drogas em ambiente escolar e educação especial.

No que tange à gestão escolar, de acordo com o documento, o processo é participativo e se dá de forma gradual e contínua. É um processo histórico que se constrói diariamente na prática educativa. O texto afirma que o país viveu anos de

processo ditatorial e essas associações ainda estão, de certa forma, estabelecidas no entendimento das pessoas a respeito das relações de poder e hierarquias estabelecidas em todos os setores da sociedade. O PPP expõe que nesse colégio há um esforço contínuo em diminuir tratamentos autoritários e excludentes que em nada contribuem para a formação de um ser humano mais crítico e consciente na sociedade em que está inserido.

Com relação ao ensino-aprendizagem, o Colégio Estadual Leonardo da Vinci está imbuído de uma prática que articula o desenvolvimento da aprendizagem em um processo educativo que emprega os recursos didático-pedagógicos, facilitadores da aprendizagem significativa. O documento expõe que almeja-se levar o educando a compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, sendo capaz de participar do processo de construção/constituição de uma sociedade justa.

Quanto à organização do tempo e do espaço pedagógico, no ano de 2018, a instituição de ensino esteve organizada para atender aos alunos em três turnos. O período da manhã contava com 15 turmas: quatro do Ensino Fundamental, quatro do Ensino Médio Regular, duas do Curso Técnico em Informática Integrado e cinco do Curso Formação de Docentes Integrado. O turno da tarde esteve dividido em 15 turmas: 11 do Ensino Fundamental, duas do Ensino Médio Regular e duas do Curso Formação de Docentes. Já o período da noite era dividido em oito turmas: cinco do Ensino Médio Regular, duas do Curso Técnico em Informática Integrado e uma do Curso Técnico em Informática Subsequente.

Quanto aos índices de aproveitamento e de abandono/evasão escolar, o documento expõe que, embora a instituição busque meios para controlar a frequência dos alunos, como entrar em contato com a família do educando quando cinco faltas consecutivas são verificadas, o abandono escolar é diariamente observado. O documento apresenta um quadro que categoriza o número de alunos desistentes em cada uma das turmas da escola no ano de 2017:

Quadro 3 - Abandono escolar no ano de 2017

Etapas de Ensino	Turno	Turmas	Número de abandonos
Ensino Fundamental	Manhã	6º anos	0
		7º anos	1
		9º anos	0
	Tarde	6º anos	0
		7º anos	2
		8º anos	1
		9º anos	0
Ensino Médio	Manhã	1º anos	1
		2º anos	0
		3º anos	1
	Noite	1º anos	3
		2º anos	5
		3º anos	9
Ensino Médio Integrado	Manhã	1º ano	0
		2º ano	0
Ensino Médio Integrado	Noite	3º ano	0
		4º ano	0
Formação de Docentes	Manhã	1º ano	1
		2º ano	0
		3º ano	0
		4º ano	1

Fonte: COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI (2018a).

De acordo com o documento, há vários motivos que justificam a evasão. Entre esses, o uso de drogas tem se configurado como um fator que motiva as faltas. Apesar de a temática relacionada à prevenção ao uso de drogas ser abordada pelos professores em sala de aula, além de orientação pedagógica individual, de aconselhamento aos pais durante as reuniões, de palestras, dentre outras ações, nos últimos anos, houve um aumento considerável do número de alunos envolvidos com o uso e a distribuição de drogas. O documento relata que tal fato prejudica o desempenho do educando de uma forma geral, pois os problemas que afetam a sociedade refletem-se diretamente na escola.

Contudo, no que diz respeito aos alunos do Ensino Médio, observa-se no quadro exposto no documento que, enquanto houve 19 alunos desistentes no curso regular em 2017, apenas dois desistiram do curso Formação de Docentes e nenhum desistiu do Técnico em Informática Integrado. A motivação para as poucas desistências dos estudantes matriculados nos cursos técnicos em relação aos que frequentam o Ensino Médio Regular pode estar relacionada ao possível incentivo

que recebem no decorrer do curso, o que colabora para uma expectativa mais tangível a respeito do ingresso no mercado de trabalho. É importante destacar também que a maior parte das desistências é de alunos que estudam à noite, isto é, são aqueles estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo.

Nesse sentido, quanto à formação para o trabalho, o PPP afirma que o Colégio Estadual Leonardo da Vinci sempre teve como característica a oferta de cursos de Educação Profissional Integrada e explica a função de cada um dos cursos técnicos ofertados pela instituição. Segundo o documento, o curso de Formação de Docentes de Nível Médio é profissionalizante e busca formar professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na forma integrada ao Ensino Médio, tem a duração de quatro anos e é destinada aos estudantes egressos do Ensino Fundamental. Esse curso, além de oportunizar aos estudantes o contato com as disciplinas comuns do currículo escolar, o que viabiliza o conhecimento necessário para a continuidade dos estudos, possibilita a formação específica e profissionalizante para a prática docente.

Já o Curso Técnico em Informática tem o compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho, o que implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando uma sólida formação científica e a formação tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio históricos. Isso significa que a finalidade é o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, contemplando no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade.

Dessa forma, de acordo com o PPP, os estudantes dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, necessitam compreender os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais. A fim de aprofundar as questões específicas referentes ao Curso Técnico em Informática do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, uma análise do Plano de Curso elaborado pela instituição é apresentada na seguinte subseção.

3.3 O PLANO DE CURSO

O documento intitulado “Plano de Curso Técnico em Informática com organização curricular integrada ao Ensino Médio” (COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI, 2018b) do Colégio Estadual Leonardo da Vinci foi elaborado pelo estabelecimento no ano de 2018 e está disponível no endereço eletrônico da instituição²⁸. O texto introdutório do documento afirma que o Curso Técnico em Informática Integrado visa ao aperfeiçoamento na concepção de uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que sintetizem todo o processo formativo. Assim, depreende-se que o Plano tem como eixo orientador a perspectiva de uma formação profissional como constituinte da articulação entre a educação cidadã e a educação para o trabalho.

O documento ainda afirma que a organização dos conhecimentos, no Curso Técnico em Informática, enfatiza o resgate da formação humana no qual o estudante, como sujeito histórico, produz a sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. Segundo esse documento, a informática pode ser considerada uma das mais essenciais ferramentas no cotidiano das pessoas, seja no contexto pessoal ou profissional. Na esfera laboral, a área da informática é imprescindível em grande parte dos setores econômicos e está presente em várias etapas do processo produtivo, do comércio e dos serviços, exercendo a condição de base para o funcionamento do sistema. Assim, essa é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados.

Nesse sentido, o “Plano de Curso” reitera que, devido à disseminação da área da tecnologia nos últimos anos, cada vez mais há a necessidade de profissionais de diversos níveis de formação profissional e com capacidades para desenvolver e gerenciar sistemas computacionais de características variadas. De acordo com o Plano, a cidade de Dois Vizinhos está inserida em um polo da área tecnológica paranaense, pois os produtos das empresas de tecnologia desse município são exportados para todo o Brasil e para o exterior. Dessa forma, devido ao fato de que, desde o ano de 1999, o Colégio Estadual Leonardo da Vinci é a única instituição

²⁸Disponível

em: http://www.dvzleonardodavinci.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/10/720/455/arquivos/File/Plano_de_Curso_2018-TI_Integrado.pdf. Acesso em 01 dez. 2018.

pública que oferece esse curso no NRE de Dois Vizinhos, muitos alunos têm a possibilidade de estagiar e trabalhar nas empresas de tecnologia do município, o que fortalece as parcerias entre escola e sociedade.

O Plano ainda afirma que outro ponto que merece destaque é a presença de duas instituições de ensino superior no município (uma pública e outra privada) que oferecem cursos de graduação e pós-graduação na área tecnológica. Isso é um estímulo para que os alunos do Curso Técnico em Informática, após a conclusão do Ensino Médio, vislumbrem oportunidades para a continuação dos estudos.

Segundo o documento, espera-se que o profissional concluinte do Curso Técnico em Informática domine conteúdos e processos relevantes do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural, utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte à convivência democrática. Ao fim do curso, o profissional técnico em informática estará apto a instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores. Ademais, poderá desenvolver e documentar aplicações para desktop com acesso à web e a banco de dados, realizar manutenção de computadores de uso geral, além de instalar e configurar redes de computadores locais de pequeno porte.

Sobre o sistema de avaliação de critérios de aproveitamento de conhecimentos, o documento aponta que os pressupostos indicam uma concepção de avaliação ancorada nos princípios da educação politécnica e omnilateral, que considera o sujeito da aprendizagem um ser histórico e social, capaz de intervir na realidade por meio dos conhecimentos apropriados no seu percurso formativo. Sendo assim, segundo o Plano, se a Educação Profissional pauta é pautada no princípio da integração, não se pode avaliar os estudantes de forma compartimentalizada. Uma formação integral significa pensar o sujeito da aprendizagem por inteiro, logo, a avaliação deve ser contextualizada na perspectiva da unidade entre o planejamento e a realização do planejado. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é parte integrante da prática educativa social. Além do princípio da integração, a avaliação da aprendizagem nessa concepção ancora-se também nos princípios do trabalho, em uma perspectiva criadora ao possibilitar o homem trabalhar como o novo, construir, reconstruir, reinventar, combinar e assumir riscos.

O documento ainda prevê a articulação da escola com os setores produtivos que tenham relação com o Curso Técnico em Informática, por meio de visitas, de entrevistas, de palestras e de reuniões que abordam temas específicos com profissionais das instituições conveniadas. A atividade está relacionada à parceria informal da instituição escolar com algumas empresas de desenvolvimento de *software* do município e também com as duas universidades locais. As empresas, como *CISS Software e Serviços* e *Precisa Fábrica de Software*, fazem entrevistas para a contratação de alguns alunos, além da aplicação de testes vocacionais para auxiliá-los em seu futuro acadêmico. Também proporcionam visitas técnicas para que os jovens aprendam sobre os sistemas de gestão, produtos e métodos de trabalho. Essas articulações proporcionam o ingresso de alunos e ex-alunos como colaboradores nas empresas do setor de informática no município.

Dessa forma, visando tanto à formação humana quanto à formação para o trabalho dos alunos matriculados no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o documento que regula o curso propõe os seguintes objetivos:

- a) Organizar experiências pedagógicas que levem à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem;
 - b) Formar profissionais técnicos com capacidade crítica para implementar ações que contribuam para solução dos desafios da convivência homem/natureza de forma a atender as necessidades sociais de forma equilibrada e sustentável;
 - c) Oferecer um processo formativo que assegure a integração entre a formação geral e a de caráter profissional de forma a permitir tanto a continuidade nos estudos como a inserção no mundo do trabalho;
 - d) Formar para o exercício da cidadania, com entendimento da realidade social, econômica, política e cultural do mundo do trabalho, para a atuação de forma ética como sujeito histórico;
 - e) Proporcionar a formação de um profissional para instalação de sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores, desenvolvimento e documentação de aplicações para desktop com acesso à web e a banco de dados, realização e manutenção de computadores de uso geral e, instalação e configuração de redes de computadores locais de pequeno porte.
- (COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI, 2018b, p. 2).

A fim de que os objetivos elencados sejam atingidos, o documento apresenta a matriz curricular do curso com todas as disciplinas a serem cursadas no decorrer dos quatro anos, as séries nas quais cada disciplina é ofertada e a carga horária de cada uma.

Quadro 4 - Matriz Curricular

DISCIPLINAS	SÉRIES				HORAS
	1ª	2ª	3ª	4ª	
ANÁLISE E PROJETOS				128	128
ARTE			64		64
BANCO DE DADOS			64	64	128
BIOLOGIA	64	64			128
COMPUTAÇÃO GRÁFICA	64				64
EDUCAÇÃO FÍSICA	64	64	64	64	256
FILOSOFIA	64	64	64	64	256
FÍSICA			64	64	128
FUNDAMENTOS E SUPORTE DE COMPUTADORES	64	96	96		256
GEOGRAFIA	64	64			128
HISTÓRIA	64	64			128
INFORMÁTICA INSTRUMENTAL	96				96
INTERNET E PROGRAMAÇÃO WEB		64	64	64	192
LEM – INGLÊS	64	64			128
LÍNGUA PORTUGUESA	64	64	64	64	256
LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO		64	64		128
LÓGICA COMPUTACIONAL	64				64
MATEMÁTICA		64	64	64	192
QUÍMICA			64	64	128
REDES				96	96
SOCIOLOGIA	64	64	64	64	256

Fonte: COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI (2018b).

O documento também apresenta a organização curricular e a descrição da ementa de cada uma das disciplinas obrigatórias ao longo dos quatro anos do curso. As informações estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Organização Curricular e Ementa

(continuação)

Disciplina	Carga horária	Ementa
1. ANÁLISE E PROJETOS	128 horas	Introdução a Sistemas de Informação. Levantamento e Modelagem de Dados. Análise e Desenvolvimento de Sistema.
2. ARTE	64 horas	Estudo das linguagens da Arte (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança), abordando elementos formais, composição e, movimentos e períodos.
3. BANCO DE DADOS	128 horas	Introdução a Banco de Dados - conceitos, definição e aplicação. Análise sobre Modelos de dados e linguagens de modelagem. Elaboração de Projeto

		de banco de dados. Utilização da Linguagem de consulta estruturada (SQL). Compreensão e aplicação de técnicas de programação em bancos de dados. Desenvolvimento de Ambiente integrado com Banco de Dados via Web e Desktop.
4. BIOLOGIA	128 h	Compreensão do fenômeno da vida por meio do estudo da organização dos seres vivos, mecanismos biológicos, biodiversidade e manipulação genética.
5. COMPUTAÇÃO GRÁFICA	64 h	Aplicação de técnicas de design para construção de interfaces.
6. EDUCAÇÃO FÍSICA	256 h	Estudo dos fundamentos da dança e suas expressões culturais. Compreensão da função social do esporte por meio das táticas, técnicas e fundamentos básicos. Desenvolvimento de jogos e brincadeiras que ampliam a percepção e a interpretação da realidade. Compreensão das questões biológicas, ergonômicas, fisiológicas que envolvem a ginástica bem como sua função social e sua relação com o trabalho. Estudo das diferentes lutas e suas manifestações.
7. FILOSOFIA	256 h	Fundamentação da ação humana por meio do estudo da Ética e Estética. Compreensão das questões filosóficas do mundo contemporâneo – Mito e Filosofia e, Filosofia da Ciência. Reflexão sobre os mecanismos que estruturam os diversos sistemas políticos e as relações de poder – Filosofia Política. Explicitação sobre a origem, a essência e a certeza do conhecimento humano – teoria do conhecimento.
8. FÍSICA	333 h	Estudo do movimento nas concepções de intervalo de tempo, deslocamento, referenciais e velocidade. Análise dos fundamentos da Teoria Eletromagnética: definições, leis e conceitos. Compreensão da Termodinâmica expressa nas suas leis e em seus conceitos fundamentais: temperatura, calor e entropia.
9. FUNDAMENTOS E SUPORTE DE COMPUTADORES	256 h	Estudo dos Fundamentos e Arquitetura de computadores. Montagem e configuração de hardware. Instalação e configuração de software. Aplicação dos conceitos de hardware e software para manutenção de computadores.
10. GEOGRAFIA	128 h	Estudo da interação entre a natureza e o Homem na dimensão econômica, política, cultural e demográfica e, socioambiental.
11. HISTÓRIA	128 h	Estudo das ações do Homem no tempo por meio das relações de trabalho, poder e cultura.

12. INFORMÁTICA INSTRUMENTAL	96 h	Aplicação das Ferramentas de sistemas operacionais. Manipulação de Programas e Aplicativos de Editor de texto
13. INTERNET E PROGRAMAÇÃO WEB	192 h	Compreensão da origem e evolução da Internet. Desenvolvimento de Programação Web. Aplicação de serviços de Internet. Conhecimento dos Mecanismos de Segurança para a Internet. Estudos de Servidores Web.
14. LEM: INGLÊS	128 h	O discurso enquanto prática social em diferentes situações de uso. Práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e análise linguística.
15. LÍNGUA PORTUGUESA	256 h	O discurso enquanto prática social em diferentes situações de uso. Práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e análise linguística.
16. LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO	128 h	Desenvolvimento da lógica computacional por meio de algoritmos. Transcrição de algoritmos para uma linguagem de programação em rotinas básicas. Introdução aos conceitos de programação de computadores.
17. LÓGICA COMPUTACIONAL	64 h	Estudo de Raciocínio lógico. Análise de Expressões lógicas. Compreensão e Aplicação da Tabela verdade. Estudo de Notação posicional e Conversão de base numérica.
18. MATEMÁTICA	192 h	Compreensão de número e álgebra para análise e descrição de relações em vários contextos onde se situem as abordagens matemáticas. Estudo das grandezas e medidas relacionando-as com os demais conteúdos matemáticos. Estudo das Geometrias estabelecendo relações com a aritmética e a álgebra. Aplicação de funções para descrever e interpretar fenômenos ligados à matemática. e a outras áreas de conhecimento. Aplicação do tratamento de informação na resolução de problemas utilizando cálculos elaborados e técnicas variadas.
19. QUÍMICA	128 h	Estudo das transformações, das propriedades e da composição das substâncias e materiais, estabelecendo relações entre a matéria e sua natureza, a biogeoquímica e a química sintética.
20. REDES	96 h	Fundamentação e gerenciamento de redes.
21. SOCIOLOGIA	256 h	Análise do processo de socialização e instituições sociais. Reflexão sobre Cultura e indústria cultural. Compreensão do trabalho, produção e classes sociais. Estabelecimento de relações entre poder, política e ideologia. Análise do Direito, Cidadania e movimentos sociais a partir das diferentes teorias sociológicas.

Fonte: Organizado pela autora a partir do documento Plano de Curso (COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI, 2018b).

No geral, percebe-se que a organização curricular do curso é bastante articulada. Levando em conta a necessidade de integração entre a formação geral e a de caráter profissional, há uma adequada associação entre as disciplinas destinadas à formação humana (como Educação Física, Filosofia e Sociologia) e as disciplinas técnicas (como Redes, Linguagem de Programação e Lógica Computacional). Contudo, nota-se que a carga-horária destinada ao estudo de algumas disciplinas possivelmente não seja o suficiente para uma abordagem abrangente dos conteúdos pertencentes a cada disciplina. Ao estudo da Língua Inglesa, por exemplo, são destinadas 128 horas, distribuídas apenas entre a primeira e a segunda série do curso. Tendo em vista a necessidade do ensino do inglês pautado tanto na formação humana (inglês geral) quanto na formação especializada (*ESP*), presume-se que o tempo destinado ao ensino dessa língua seja insuficiente.

Outro agravante é o fato de não estarem previstas na ementa as especificidades da área da informática para o trabalho com a Língua Inglesa. Sugere-se, então, que ao documento, além da descrição já contida, *“O discurso enquanto prática social em diferentes situações de uso. Práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e análise linguística”*, seja também incorporada à *“Terminologia específica da área da informática a partir da abordagem ESP”*. Assim, baseados nessa ementa, os professores, ao elaborarem seus Planos de Trabalho Docente, poderiam pensar em uma forma de integração entre os conteúdos básicos do currículo e os conteúdos específicos de Língua Inglesa no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Além disso, o material didático disponibilizado pelo governo do estado para o trabalho nesse curso é de inglês para fins gerais. Referente a esse assunto, na seção a seguir, além da metodologia da pesquisa, tratou-se, primeiramente, na análise do corpus, sobre os aspectos gerais do material didático ofertado pelo governo para o ensino da Língua Inglesa no curso em pauta. Em seguida foi realizada a apreciação de três livros didáticos voltados ao ensino de inglês para informática, os quais poderiam servir como material complementar para

professores ensinarem os conjuntos terminológicos do âmbito da tecnologia aos alunos do Curso Técnico em Informática Integrado a partir da abordagem *ESP*.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA E A ANÁLISE DO CORPUS

Esta última seção apresenta a metodologia adotada para a realização desta dissertação e a análise do corpus. Em âmbitos gerais, esta pesquisa, que se insere na área da Linguística Aplicada (LA, doravante), recebe diferentes classificações conforme alguns critérios: quanto à sua natureza, é uma pesquisa aplicada; com relação à sua abordagem, é de base qualitativa-interpretativista; quanto aos seus objetivos, é exploratória; e no tocante aos procedimentos utilizados, é uma pesquisa documental. Assim, nesta seção, exemplifica-se e justifica-se o uso de cada uma delas para a realização deste estudo. A seção foi organizada da seguinte forma: inicialmente, uma breve discussão sobre LA é apresentada; na sequência, são expostas considerações acerca do tipo de pesquisa e os métodos utilizados e, por último, analisa-se o corpus, composto pelo material didático ofertado pelo governo do Estado para o ensino da Língua Inglesa no Curso Técnico em Informática Integrado e por livros didáticos de inglês para informática.

4.1 A ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A área de estudo da LA tem se destacado nas últimas décadas devido ao seu interesse pelos problemas relacionados às diversas esferas de uso da linguagem. Uma dessas esferas é o contexto do ensino/aprendizagem da língua inglesa, que tem suas pesquisas atreladas ao surgimento da LA. Essa nova área de investigação da linguagem tem, segundo Almeida Filho (2005), a sua origem está relacionada ao ensino de línguas nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial. Naquele período, devido à grande necessidade de comunicação tanto com os aliados quanto com os inimigos, os primeiros linguistas aplicados se dedicaram a investigar questões sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Para o autor,

Durante a Guerra, a necessidade aguda de contato com aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e de produção de material teórico e prático [...]. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11).

De acordo com Moita Lopes (1996), grande parte da pesquisa em LA que é produzida em âmbito nacional e internacional enfoca questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula e, conseqüentemente, aspectos de ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, pelo fato de discutir questões que abordam o ensino de línguas, mais especificamente o ensino de Língua Inglesa, pode-se afirmar que esta pesquisa está inserida na área de estudo da LA.

Ao definir Linguística Aplicada, Moita Lopes (1996) caracteriza o percurso da pesquisa nessa área por meio dos seguintes pontos:

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Ainda segundo o autor, a LA tem como uma das suas tarefas a mediação entre investigações referentes à teoria advinda de várias disciplinas (como Psicologia, Educação, Linguística) e o problema de uso da linguagem. Dessa forma, é possível que os subsídios teóricos para a explicação de uma determinada questão venham de outras áreas do conhecimento. Além de operar com teorias vindas de outras disciplinas, a LA também pode formular seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do seu próprio campo de ação e também de outras áreas.

Consonante às afirmações de Moita Lopes, Celani (2000) explica que, durante algum tempo, a LA foi entendida como uma tentativa de aplicação da Linguística, ou seja, da teoria no ensino de línguas. Contudo, hoje a LA é compreendida

[...] como articuladora de muitos domínios do saber, em diálogos constantes com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais, nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de origem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 19-20).

De acordo com Moita Lopes (2006), a compreensão de que a LA não é simples aplicação de Linguística é evidente. É fato que no seu início havia o entendimento de que o objetivo da área era aplicar teorias linguísticas ao ensino de línguas, especialmente de Língua Inglesa; contudo, a LA já fez sua crítica a respeito do tema. Segundo o autor, presumir que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que professores e alunos se defrontam em sala de aula seria uma formulação reducionista e unidirecional. O teórico argumenta que esse equívoco é atribuído ao entusiasmo que uma área de conhecimento nova, a Linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada de que seu aparato teórico poderia envolver questões além de seu alcance. Assim, conforme o autor, é possível explicar essa relação unidirecional entre teoria linguística e a prática de ensinar/aprender línguas, típica da chamada aplicação de Linguística.

Como pontua Moita Lopes (2006), para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um delineamento teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisa se envolver atravessava outras áreas do conhecimento. Para o pesquisador,

Ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de uso da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Tal perspectiva, segundo o autor, tem levado à compreensão da LA, também como conhecimento indisciplinar, antidisciplinar e transgressivo.

A LA, segundo Moita Lopes (1996), da mesma forma que as outras áreas de investigação nas Ciências Sociais, operou a princípio como método de pesquisa de natureza positivista, que utiliza critérios de investigação centrados na análise do produto final do usuário (análise da compreensão e da produção escrita e oral, por exemplo). Todavia, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente e de novas descobertas, mas por avançar em um tipo de método de pesquisa que pode

ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. Essas pesquisas de base interpretativista podem impulsionar o desenvolvimento da LA. Para detalhar mais o processo investigativo traçado neste estudo, explica-se na sequência, dentre outros aspectos metodológicos, o caráter interpretativista da pesquisa.

4.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODOS

O âmbito geral desta dissertação de mestrado consiste de observações qualitativas sob o paradigma interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), diferentemente da abordagem quantitativa, que procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente e um fenômeno consequente, a pesquisa qualitativa não se propõe a testar variações de causa e de consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto. Para a autora, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos o percebem, isto é, como o interpretam.

Segundo a pesquisadora, a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir a sua ação social. A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Para a autora,

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Compreende-se, em conformidade com Moita Lopes (1994), que este estudo é de base metodológica qualitativa sob o paradigma de pesquisa interpretativista, pois, de acordo com tais perspectivas, este texto acadêmico não contempla a

neutralidade da pesquisadora, já que os fatos sociais e linguísticos discutidos são vistos como indissociáveis da pessoa que realiza o trabalho, isto é, a pesquisadora é parte integrante do processo de conhecimento, dado que interpreta fenômenos e atribui-lhes significados. Além disso, o caráter não quantitativo desta pesquisa é perceptível pelo fato de não se preocupar com padronizações de variáveis, tampouco com dados estatísticos que possam alcançar generalizações acerca da temática abordada.

Quanto aos seus objetivos gerais, para Gil (2007), é possível classificar as pesquisas em três grupos: pesquisa explicativa, pesquisa descritiva e pesquisa exploratória. A primeira preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, esse tipo de pesquisa explica o porquê das coisas por meio dos resultados oferecidos. A segunda tem como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Já a terceira, a pesquisa exploratória, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Como argumenta o autor,

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2007, p. 41).

A partir dessa definição, compreende-se que esta pesquisa também é exploratória, já que compreende levantamentos bibliográficos, análises, citações e exemplos que estimulam o entendimento do tema.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, Gil (2007) afirma que é possível definir dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Aqui apenas aspectos

da pesquisa documental serão detalhados, visto que este foi o procedimento selecionado para a realização desta pesquisa, em virtude dos documentos escolares analisados na seção três desta dissertação.

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2007), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica; a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza especialmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental faz uso de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para o autor, nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Assim, o pesquisador argumenta:

Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. (GIL, 2007, p. 46).

A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. As que se valem de outros tipos de documentos são em número mais restrito. Todavia, há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas. Podem-se identificar pesquisas elaboradas baseadas em fontes documentais as mais diversas possíveis, tais como correspondência pessoal, documentos cartoriais, registros de batismo, epitáfios, inscrições em banheiros, entre outras.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Contudo, segundo Gil (2007), apesar de o desenvolvimento da pesquisa documental seguir os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, é preciso considerar que a pesquisa bibliográfica é constituída por material impresso localizado nas bibliotecas; já as fontes da pesquisa documental são muito mais

diversificadas e dispersas²⁹. Dentre tais fontes há, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico, que são documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos e partidos políticos. De acordo com o autor, incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, entre outros. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas e tabelas estatísticas. Assim, a partir das classificações do autor, esta dissertação se valeu de documentos primeira mão, que são os documentos escolares analisados na seção três.

Na subseção a seguir, detalhou-se mais o corpus desta pesquisa.

4.3 O CORPUS DA PESQUISA

O corpus de análise é composto pelo material didático da editora SM, fornecido pelo governo do Estado para o ensino da Língua Inglesa no Curso Técnico em Informática Integrado no Colégio Estadual Leonardo da Vinci, *Alive High 1* (MENEZES et al., 2016), e por outros três livros didáticos de inglês para informática disponíveis no mercado brasileiro. Com relação ao primeiro material, buscou-se evidenciar seus aspectos gerais, com a finalidade de confirmar a hipótese de que, uma vez que a obra não é destinada ao ensino de inglês para fins específicos, não contempla as necessidades específicas de aprendizado do aluno que utilizará esse idioma para a área da informática. Quanto aos outros três livros, o objetivo foi o de analisar como o ensino da terminologia da área é neles contemplado por meio da verificação de alguns exercícios lexicais de acordo com determinados critérios. Com base nessa análise, foi possível indicar quais poderiam ou não servir como materiais complementares ao livro didático fornecido pelo governo. Essa seria uma forma de oportunizar a integração entre os conteúdos básicos do currículo e os conteúdos específicos de Língua Inglesa no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

²⁹ Atualmente, muitos dos materiais utilizados como fonte para a realização de pesquisas, tanto bibliográfica, quanto documental, estão disponíveis em páginas da internet, assim como os dois documentos analisados na seção três desta pesquisa.

As obras de inglês para informática selecionadas para a análise foram encontradas na bibliografia complementar de um Plano de Trabalho Docente de Língua Inglesa (2017) de um Instituto Federal, cedido para consulta pelo professor dessa disciplina, durante uma visita técnica da pesquisadora. Os livros são:

Quadro 6 - Livros didáticos de inglês para informática analisados

	TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	EDITORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Inglês Instrumental para Informática – English Online	Décio Torres Cruz	Editora Disal	2013
2	Infotech – English for computer users	Santiago Remacha Esteras	Editora Cambridge University	2014
3	Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet	Marco Aurélio Thompson	Editora Saraiva	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise dessas três obras seguiu a seguinte ordem: primeiramente, foram destacados os elementos gerais das obras, tais como: descrição do sumário, número de páginas, informações referentes à estrutura e à organização das seções, entre outros. Na sequência, dentre os vários aspectos relacionados ao comportamento dos termos em contextos especializados, foram selecionados alguns exercícios lexicais, observando-se os seguintes critérios: a) a relação do termo com a sua forma equivalente; b) a relação do termo com seu campo semântico; c) a relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical; e d) a relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos.

Além dos critérios de relação terminológica, um último aspecto observado foi a respeito da contextualização dos itens lexicais nos exercícios analisados. Ou seja, buscou-se verificar se os termos eram apresentados de maneira isolada ou se, de forma adequada, reportavam-se a um contexto/sentença.

4.4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

4.4.1 O livro didático Alive High 1

Alunos e professores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Colégio Estadual Leonardo da Vinci não utilizam livros específicos de

inglês voltado para essa área do conhecimento, pois os órgãos responsáveis não viabilizam tal material. Assim, o livro didático que os alunos do Ensino Médio utilizam é o mesmo para todas as turmas, sejam do Técnico ou do Regular. Retomando a discussão apresentada na segunda seção desta pesquisa, que diz respeito à importância do ensino do *ESP* nas aulas de Língua Inglesa direcionadas a um público específico, faz-se importante refletir sobre quais materiais didáticos alunos e professores têm acesso em um contexto real de aprendizagem. Na sequência, seguem algumas considerações a respeito do material destinado à 1ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

O título do livro da editora SM é *Alive High 1* (MENEZES et al., 2016), e integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Exemplares foram enviados às escolas que optaram por esse livro no ano de 2018, e serão utilizados pelos alunos dessas instituições em 2019 e 2020, período em que uma nova escolha de livro didático será disponibilizada pelo governo. É interessante ressaltar que nesse novo ciclo, o material não é mais consumível, ou seja, não é do aluno. Os estudantes são orientados a não realizar anotações no próprio livro a fim de não danificá-lo, já que o exemplar deve ser reutilizado pelos próximos dois anos pelos futuros alunos. Nos ciclos anteriores, no início de cada ano letivo, todos os estudantes recebiam livros novos.

O Livro do Estudante organiza-se em oito unidades, que se agrupam sob um tema comum para cada duas seções. As subdivisões que compõem as unidades são as seguintes: *Lead-in*; *Let's read!*, *Let's talk!*, *Let's listen!*; *Let's listen and talk!*, *Let's focus on*; *Let's act with words!*, *Vocabulary corner*; *Let's study for Enem*, *Time to reflect* e sua subseção *What can I do to learn more?*; *Profession spot*; *Time for literature*; *Learning tips*; e *Turn on the jukeboxe!*.

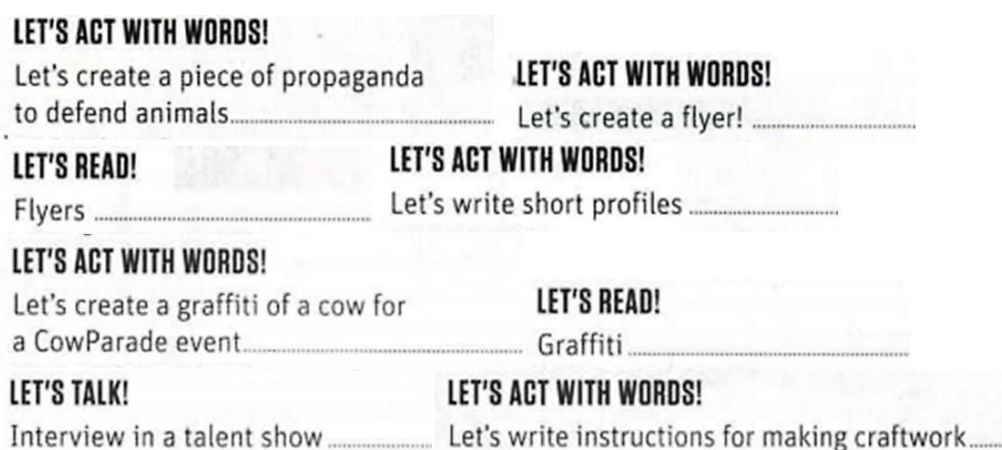
Ademais, há *boxes* com informações complementares que se distribuem de modo aleatório ao longo do volume. São eles: *Language in action* (objetivos relacionados à aprendizagem do estudante), *Did you know...?* (informações, curiosidades, vocabulário), *Pronunciation spot*, *Beyond the lines* (reflexões sobre os textos em estudo), e *Hint* (dicas para produzir e compreender textos orais e escritos). Como apêndices, encontram-se *Extra activities*, *Crossing boundaries* (atividades que visam à interdisciplinaridade), *Glossary*, *Audio transcripts*, *Language reference*, *Recommended bibliography for students* e *Bibliography*.

Já o livro do professor é composto por uma reprodução do Livro do

Estudante, acrescido do Manual do Professor. Esse último trata-se de uma seção adicional ao fim da obra que comporta os aspectos gerais da coleção, indicando: apresentação, objetivos, abordagem, temas, sugestões, respostas por unidade, dentre outras informações. De acordo com o Manual, a coleção atende às finalidades do Ensino Médio dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 35, que, dentre outros aspectos, pressupõe: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos relacionados à teoria e à prática de cada disciplina do currículo.

É necessário mencionar que nesta pesquisa se reconhece a importância do ensino de língua estrangeira a partir do trabalho com gêneros do discurso por ser a teoria defendida pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) de Língua Estrangeira Moderna no Paraná. O livro didático em pauta apresenta essa abordagem especialmente nas seções *Let's act with words!* e *Let's read!*. A figura a seguir expõe um recorte de trechos do sumário em que é possível observar que a proposta de estudo é elaborada a partir da compreensão e da produção de gêneros discursivos, orais e escritos, que, em grande parte, são relacionados aos temas de cada unidade. Segundo os excertos, os alunos são instigados: à produção oral do gênero entrevista, à compreensão escrita dos gêneros panfleto e grafite, e à produção escrita dos gêneros propaganda, grafite, panfleto, perfil e instruções.

Figura 1 - Seções *Let's act with words!* e *Let's read!*



Fonte: Menezes et al. (2016, p. 8-9).

Com relação às demais subdivisões que compõem as unidades da obra, alguns apontamentos sobre a seção *Vocabulary corner* são apresentados na sequência, já que a questão lexical é o tema priorizado nesta dissertação. A obra afirma que o trabalho com o vocabulário é feito por meio dessa seção específica ao longo de cada unidade. Os objetivos perpassam o desenvolvimento das diversas atividades de compreensão e produção, tanto escritas como orais. Assim, segundo a coleção, os itens lexicais não são abordados de maneira isolada, mas de forma contextualizada. Todavia, entende-se que, ao afirmar que o léxico é apresentado de forma contextualizada, a obra sugere que os itens lexicais estão relacionados às temáticas de cada unidade e não que os termos sejam apresentados sempre dentro de um contexto/sentença. A obra ainda recomenda que o professor estimule os alunos a expandirem seu vocabulário elencando amostras de uso de determinados termos ou criando glossários de termos específicos; contudo, tais glossários nem sempre fazem com que os termos assumam significado em contextos. Os fragmentos a seguir pertencentes à seção *Vocabulary corner* exemplificam algumas das atividades lexicais presentes no volume.

Essa atividade, que aborda o campo lexical dos talentos/habilidades, pertence à unidade 1 do livro, intitulada *What's your talent?*:

Figura 2 - Seção Vocabulary corner

1. Take a look at the chart below. Use printed or online dictionaries to add more talents to the list. At home, find images on the Web for each talent on your list, and create your own picture dictionary. When we associate words to images, we learn.

Naming talents	
actor	gymnast
cartoonist	juggler
ceramist	mime
clown	musician
comedian	painter
dancer	rapper
designer	sculptor
graphic designer	singer



Sculptor.



Musician.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 21).

Nesse caso, o enunciado solicita que o aluno busque por termos desconhecidos, o que pode representar certa dificuldade para que o exercício seja

respondido com êxito. O aluno é instigado, nessa atividade, a expandir seu vocabulário por meio do uso de diferentes dicionários e da criação de um dicionário de imagens; entretanto, embora o vocabulário referente aos talentos esteja relacionado ao assunto da unidade, a atividade trabalha com a criação de uma lista de palavras exibindo os novos termos de forma isolada e não dentro de um contexto/sentença. Exercícios lexicais que apresentam novos termos de forma isolada são comuns no decorrer da obra. Ressalta-se ainda que esta não é uma atividade relevante para o estudante da área da informática por não apresentar termos relativos à área.

A próxima figura exhibe uma das atividades lexicais presentes na segunda unidade do livro. O exercício, que explora o campo lexical das artes de rua, apresenta os termos e as suas respectivas definições associadas às imagens que correspondem a cada uma das artes mencionadas:

Figura 3 - Seção Vocabulary corner

VOCABULARY CORNER

1. Street art has many other forms of expression besides the ones we have seen so far. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to complete the definition of each form of street art. The images may help you.

FORMS	DEFINITIONS
I Graffiti	A used to propagate an image/message in public spaces with homemade stickers that commonly promote a political agenda, comment on a policy or issue
II Stencil	B process of digitally projecting a computer-manipulated image onto a surface via a light and projection system
III Sticker	C artwork painted on a small portion of plywood or similar inexpensive material and attached to street signs with bolts
IV Mosaic	D painting on the surfaces of public or private property that is visible to the public, commonly with a can of spray paint or roll-on paint
V Video projection	E a large group of people who assemble suddenly in a public place, perform an unusual action for a brief time and then quickly disperse
VI Street installation	F street art that employs colorful displays of knitted or crocheted cloth rather than paint or chalk and that is almost exclusively about beautification and creativity
VII Wood blocking	G painting with the use of a paper or cardboard cutout to create an image that can be easily reproduced
VIII Flash mobbing	H street art that uses 3-D objects and space to interfere with the urban environment
IX Yarn bombing	I art of creating images with an assemblage of smaller parts or pieces, to resemble a single giant piece of art

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 30).

O título da segunda unidade é *Street art*; desse modo, o exercício está articulado à sua temática, pois apresenta reflexões acerca das artes de rua; no entanto, nesse caso, o vocabulário também não é relevante para os alunos de informática, além de ser apresentado de forma isolada.

A próxima figura refere-se a um exercício que faz parte da terceira unidade, *You've got the moves*, e apresenta o campo lexical das partes do corpo. Ele traz os significantes dentro da caixa e os significados devem ser identificados pelo aluno na figura:

Figura 4 - Seção Vocabulary corner

VOCABULARY CORNER

Look at the words in the box. In your notebook, write the correct combination of numbers–letters to label the parts of the human body.

I belly (abdomen)	II hips	III toes	IV hand	V fingers	VI foot	VII knee	VIII back
IX head	X arm	XI leg	XII elbow	XIII shoulder	XIV thigh		



DID YOU KNOW...?

Capoeira is a martial art that combines elements of fight, acrobatics, music, dance and rituals. [...] Although there are few official history records, it is known that Capoeira was created nearly 500 years ago in Brazil by African slaves (mainly from Angola). Taken from their homes against their will and kept in slavery, they started inventing fighting techniques for self-defense. To cover their inside combats from their prisoners, the African slaves used their traditional music, singing and dancing. Thus, the Capoeira continued its development and soon became not only for self-defense but for rebellion.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 48).

Observa-se que essa atividade está relacionada ao assunto apresentado na unidade, que aborda as questões dos movimentos corporais associados à saúde. Não obstante, os termos não são apresentados a partir de um contexto/sentença, mas de forma isolada e, a exemplo dos demais exercícios de vocabulário analisados, esse também não apresenta termos relevantes para a área da informática. Os exercícios lexicais que estão presentes no decorrer das demais

unidades, em sua maioria, seguem o modelo desse último, apresentado ao aluno os significantes e seus respectivos significados para serem identificados por meio de imagens. Alguns dos campos lexicais abordados por esses exercícios são: instrumentos musicais, carreiras do meio da moda, materiais utilizados nas artes visuais e nos artesanatos, entre outros.

Sabe-se que é importante conhecer variados campos lexicais, como os abordados no material didático; todavia, esta pesquisa defende a importância de que, além dos aspectos genéricos da língua, ocorra também o ensino de termos, ou léxico especializado, a partir da abordagem *ESP* aos alunos da Educação Profissional. O material didático utilizado no curso contempla apenas noções do inglês geral e não há, por exemplo, conteúdos relacionados ao ensino de gêneros do discurso e de termos referentes à área da informática. Tendo em vista que os alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio precisam ter acesso ao aprendizado tanto do inglês geral quanto do específico (justamente porque o currículo do curso deve buscar “integrar” conteúdos básicos do Ensino Médio e conteúdos específicos da área técnica), compreende-se que o material *Alive High 1* (MENEZES et al., 2016) atende apenas de forma parcial aos interesses dos alunos desse curso, pois não apresenta conteúdos relevantes de inglês para informática.

Tomando-se como base essa breve verificação realizada no material didático disponível para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, as demais subseções apresentam a análise de outros três livros didáticos voltados ao ensino da língua inglesa para essa área, os quais talvez pudessem servir como material complementar ao *Alive High 1* para o ensino dos conjuntos terminológicos do âmbito da tecnologia no Curso Técnico em Informática Integrado a partir da abordagem *ESP*. Para a análise desses livros, observou-se os seguintes critérios: a) a relação do termo com a sua forma equivalente; b) a relação do termo com seu campo semântico; c) a relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical; e d) a relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos.

Além dos critérios de relação terminológica, um último aspecto observado foi a respeito da contextualização dos termos. Isto é, ao serem abordados pelos exercícios, os termos são apresentados de maneira isolada ou se, de forma adequada, reportam-se a um contexto/sentença.

4.4.2 O livro didático Inglês Instrumental para Informática – English Online

Um dos livros de inglês para informática que compõe o corpus desta presente investigação é a obra intitulada *Inglês Instrumental para Informática – English Online* (CRUZ, 2013). O livro tem 388 páginas e está organizado em 14 unidades, subdivididas em duas lições com assuntos semelhantes relacionados à área da informática. O título geral da unidade 3, por exemplo, é *Getting to know your computer*, e está dividida nas lições 3-A: *Defining what a computer is* e 3-B: *On log, logon, blog and other logs*.

Segundo o autor, a obra é baseada em resultados de pesquisas recentes sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre a leitura e seus múltiplos aspectos. Esses estudos estão centrados na aquisição e no processamento da leitura, na teoria de esquemas, na análise do discurso e nas estratégias de leitura para o uso instrumental da língua estrangeira. O autor também afirma que o pressuposto básico do ensino-aprendizagem de inglês instrumental em cursos técnicos e universitários no Brasil tem se pautado no desenvolvimento das estratégias de leitura. Entretanto, não é mencionado por ele o aparato teórico e as fontes das pesquisas nas quais se baseou. Segundo ele, partindo desse objetivo e da análise de conteúdos programáticos do ensino instrumental da língua inglesa foram definidas as estratégias, as estruturas gramaticais, os exercícios de vocabulário e as atividades de leitura e de compreensão textual para o livro. Tendo em vista tais declarações do autor, fica claro que, nesta obra, a abordagem instrumental é entendida somente como inglês para leitura, e as demais habilidades (compreensão oral e produção oral e escrita) não são levadas em conta. Destaca-se especialmente a ausência de exercícios para o entendimento e para produção de gêneros orais.

Menciona-se que foram considerados para a composição do material didático os papéis do aluno e professor, visando a sempre ativar o raciocínio crítico do aluno na leitura e torná-lo um aprendiz participativo e ativo. Contudo, diferentemente daquilo que este estudo compreender ser primordial para atingir aos objetivos elencados, não há na obra uma diversidade suficiente de gêneros discursivos escritos relevantes para o estudante de inglês para informática, visto que a maior parte deles são textos de tipologia informativa. Alguns gêneros que poderiam ter aparecido no material são: e-mail, fórum de discussão, tutorial, conversa ao telefone, nota, gráfico, entre outros.

O público-alvo desse material são estudantes brasileiros, e ele foi projetado para ser utilizado em um programa de até 70 horas semestrais de inglês instrumental para os cursos técnicos da área da informática e suas diversas modalidades: Análise de Sistemas, Ciência da Computação, Tecnologia da Informação, dentre outros.

As explicações e as informações ao longo da obra são em língua portuguesa, e a maior parte dos textos e exercícios é em inglês. Com isso depreende-se que o livro seja destinado a alunos que já tenham algum conhecimento prévio de inglês e que já tenham cursado o Ensino Médio e/ou Fundamental. Ainda que o público-alvo não seja especificamente o aluno do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, algumas unidades ou trechos podem ser utilizados como material complementar pelo professor. De acordo com o autor, o livro pode ser utilizado para estudos individuais, pois ele é autoexplicativo.

O sumário do livro apresenta as seguintes subdivisões: Unidade/Lição, Textos, Objetivos, Estratégias e Gramática/Tópico Lexical. Observa-se que, na seção Textos, não estão descritos os gêneros do discurso que serão abordados ao longo da obra, apenas os temas presentes em cada unidade. Não há como identificar, a partir do sumário, se e quais gêneros serão trabalhados no decorrer do volume. Uma das unidades, por meio de exemplos de textos distintos e estratégias de leitura, se limita a ajudar o aluno a reconhecer os diferentes gêneros discursivos: *Unit 2: Predicting meanings and identifying text genres*. Os títulos gerais de algumas das demais unidades são: *Unit 5: Microprocessors and clock speed*; *Unit 6: Types of computer*; *Unit 8: History of computers*; *Unit 9: Technology and our future*; *Unit 10: Types of computer viruses and basic computer terminology*; todos relacionados à área em questão.

O autor apresenta as estruturas de cada lição conforme a divisão de suas seções: *Warm up* é uma seção introdutória que visa a preparar os alunos para os assuntos que serão tratados no texto por meio de discussão, troca de informações com os colegas ou ainda para a antecipação do vocabulário que pode aparecer. A seção *Reading* apresenta o texto e os exercícios de compreensão. Ressalta-se que os textos que aparecem no decorrer dessa seção são, em sua maioria, de tipologia predominantemente informativa e elaborados ou adaptados pelo autor, isto é, os textos não são autênticos. Além disso, como mencionado, o material não apresenta uma diversidade de gêneros orais e escritos que possam ser relevantes para o

contexto da área da informática. Em *Reading strategy*, introduz-se as estratégias que serão praticadas na lição. Essa parte, por vezes, apresenta uma subseção chamada *Reading Strategy databank*, que leva o aluno a buscar explicações sobre as estratégias trazidas no fim do livro. A seção *Having fun with numbers* aparece nas primeiras lições para a prática de vocabulários, mas que não são especificamente relacionadas à informática, como números, notação matemática, símbolos, entre outros. Há links para explicações detalhadas na seção *Vocabulary and grammar database*. Atividades de gramática são trazidas na seção *Having fun with grammar* e, às vezes, o aluno também é remetido para a seção *Vocabulary and grammar database* ao fim do livro, em que o aluno poderá encontrar explicações dos tópicos trabalhados e revisar conteúdos aprendidos no Ensino Fundamental e Médio, ou ainda conteúdos que não tenha estudado na escola. A figura seguinte apresenta um exercício ilustrativo referente a esse último item:

Figura 5 - Vocabulary and grammar database

1 Essas datas aparecem no texto. Escreva-as por extenso em inglês. Se estiver em dúvida, consulte *Numbers/Dates/Years* na seção [SELF-STUDY/VOCABULARY & GRAMMAR DATABASE \(P. 303-308\)](#):

a) June 29, 2012 _____

b) November 2, 1992 _____

Fonte: Cruz (2013, p. 38).

O trecho desse exercício pertence à unidade 1 (*Testing your assumptions about learning and your knowledge of English*). Ao requerer que o aluno escreva por extenso as datas em inglês, a atividade pede que a seção *Vocabulary and grammar database* seja consultada ao final do livro, pois há listas de palavras referentes aos números ordinais e cardinais, meses e estações do ano, dentre outras informações.

A seção *Having fun with words* pratica o vocabulário que aparece nos textos por meio de jogos, palavras-cruzadas, caça-palavras, entre outros. A próxima figura exemplifica uma dessas atividades pertencentes à unidade 7 (*At the heart of computers*):

Figura 6 - Having fun with words

HAVING FUN WITH WORDS

1 Encontre as palavras abaixo no caça-palavras e escreva-as ao lado de suas traduções.

a) tiny b) overall c) speed d) bus e) whereas f) engraved	
---	--

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%;">1. barramento (ônibus)</td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td>2. global, total, geral</td><td></td></tr> <tr><td>3. velocidade, acelerar</td><td></td></tr> <tr><td>4. minúsculo/a, pequeno/a</td><td></td></tr> <tr><td>5. gravado/a(s)</td><td></td></tr> <tr><td>6. enquanto que</td><td></td></tr> </table>	1. barramento (ônibus)		2. global, total, geral		3. velocidade, acelerar		4. minúsculo/a, pequeno/a		5. gravado/a(s)		6. enquanto que		<pre> T O V E R A L L W E S P E E D U E S B U S R T O E N G R A V E D T I G E T I N Y W H E R E A S G E R W H E V E B D E L M W O T U </pre>
1. barramento (ônibus)													
2. global, total, geral													
3. velocidade, acelerar													
4. minúsculo/a, pequeno/a													
5. gravado/a(s)													
6. enquanto que													

Fonte: Cruz (2013, p. 149).

Esse é um exercício que antecede a um dos textos da unidade, e objetiva esclarecer parte do seu vocabulário por meio da busca de vocábulos no caça-palavras para sua posterior tradução. Nessa atividade especificamente, são trabalhados algumas unidades lexicais necessárias para a compreensão do texto; já os exercícios referentes aos termos da área da informática nessa unidade, que tratam do vocabulário sobre plataformas computacionais e sobre a parte interna do computador, encontram-se nas seções *Warm up* e *Reading*.

A seção *Homework* indica exercícios para serem feitos em casa para expandir o conteúdo das aulas e rever conteúdo. Ao final de cada unidade, há uma seção denominada *Reflecting upon what you learned* para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre aquilo que aprendeu. *Self study* contém explicações que possibilitam que os alunos estudem sozinhos e aprendam sobre estratégias, revisem vocabulário e tópicos gramaticais que possam ter esquecido ou não aprendido.

Quanto aos exercícios lexicais, nota-se que, em sua maioria, são relacionados à temática dos textos de cada unidade. Esses exercícios tanto precedem o texto, antecipando assim o vocabulário necessário à sua compreensão, quanto aparecem posteriormente a ele para praticar o vocabulário apresentado e também expandi-lo. Na unidade 5, lição 5-B, por exemplo, o texto principal, na seção *Reading*, é *"Clock speed"* (velocidade em que um microprocessador executa uma

instrução). Um dos exercícios que o precedem, na seção *Warm up*, apresenta cinco vocábulos essenciais para a sua compreensão (*overclocking; underclocking/downclocking; bus; cache*) e solicita que os alunos expliquem seus significados em português. Após a leitura, há outro exercício de léxico que elenca em forma de colunas outros termos mencionados no texto (*clock rate; clock; clock ticks*; entre outros) e pede que sejam relacionados às suas respectivas definições/explicações. Esses exemplos referem-se a exercícios lexicais que exploram o tema do texto e tratam dos termos da informática.

Com relação aos conjuntos terminológicos da área, esses são bastante explorados tanto nos textos quanto nos exercícios de léxico em todo o livro. Alguns dos tópicos lexicais abordados no decorrer das unidades, segundo o sumário, são: *Lesson 1*: Vocabulário das quatro operações e das frações em inglês; *Lesson 2*: Símbolos, notações matemáticas e medidas; *Lesson 3*: Vocabulário referente às partes que compõem o computador; *Lesson 4*: Vocabulário em inglês referente aos dispositivos de entrada, armazenamento, saída e periféricos; *Lesson 5*: Vocabulário relativo à velocidade do *clock*; *Lesson 6*: Vocabulário referente aos diferentes tipos de computador; *Lesson 7*: Vocabulário sobre plataformas computacionais e relativo à parte interna do computador; *Lesson 8*: Vocabulário referente à história do computador; *Lesson 9*: Vocabulário sobre *bugs*, telas de televisão, *gadgets* e *widgets*; *Lesson 10*: Vocabulário de uso geral, relativo à terminologia do computador e aos vírus de computadores; *Lesson 11*: Vocabulário referente à robótica, diferentes tipos de robôs; *Lesson 12*: Vocabulário relativo à terminologia da internet e da computação; *Lesson 13*: Vocabulário referente a *algorithms, flowcharts* e *Information systems*; *Lesson 14*: Vocabulário referente a *computer networks and social networks* e *Specialized sites and learning about computers online*.

Para citar um exemplo, na unidade 6 (*Types of computers*), a presença dos termos referentes aos diferentes tipos de computador configura-se da seguinte forma: na seção *Warm up*, há uma atividade para a previsão do vocabulário a ser encontrado no texto. Essa atividade busca ativar o conhecimento prévio do aluno solicitando uma lista de palavras, em inglês ou português, que possam estar relacionadas ao assunto “tipos de computadores”. Essa mesma seção apresenta outro exercício que explora o campo lexical dos diferentes modelos de computador por meio da associação entre termo e imagem; os termos apresentados são: *supercomputer; netbook; laptop/notebook; mainframe computer; minicomputer;*

tablet; handheld/palmtop/PDA; microcomputer/PC. Após a leitura do texto, nas seções *Reading* e *Reading strategies*, há exercícios lexicais que requerem a associação entre os termos e as suas definições, diagramas que classificam os conjuntos terminológicos conforme suas características, além de atividades para a busca de informações pontuais no decorrer do texto.

Considera-se um fator positivo, portanto, que termos da área da informática sejam abundantemente explorados por meio dos diferentes tipos de exercícios lexicais relacionados aos textos das unidades do livro didático em pauta. Assim, com relação aos exercícios de léxico, recuperando os conceitos teóricos presentes na segunda seção desta dissertação, apresentam-se a seguir figuras que exemplificam alguns exercícios lexicais presentes na obra segundo os seguintes critérios estabelecidos: a) a Relação do termo com a sua forma equivalente; b) a Relação do termo com seu campo semântico c) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical; e d) a Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos. Além dos critérios de relação terminológica, foram observados aspectos a respeito da contextualização dos itens lexicais nos exercícios analisados. Ressalta-se que toda a seção de análise trará apenas algumas amostras de exercícios que apresentam unidades terminológicas da área da informática e que se enquadram nos critérios mencionados.

a) Relação do termo com a sua forma equivalente

Uma das atividades que compõem a lição 1-B da unidade 1 trata da relação do termo com a sua forma equivalente. O exercício é proposto após um texto que, de maneira contextualizada, apresenta um dos seus trechos para trabalhar com a forma equivalente dos vocábulos “*smart*” e “*cell*”. O texto, elaborado para fins didáticos, trata do tema celular e pode ser considerado relevante para os estudantes da área da informática.

Figura 7 - Exercício: forma equivalente

Simon appeared some years before cell phones were called "**smart**," anticipating the term created only in 1997, and many years before iPhones, iPads, and Android-based phones appeared on the market to change the concept of **cell** phones and their capabilities.

No trecho acima selecionado, as traduções mais adequadas, em português, dos vocábulos destacados em negrito, são, respectivamente:

- a) inteligentes / celular
- b) agudos / cela
- c) sabidos / cubículo
- d) argutos / celular
- e) vigorosos / pilha

Fonte: Cruz (2013, p. 35).

O comando do exercício solicita que, a partir do trecho apresentado, sejam selecionadas as traduções mais adequadas para os termos *smart* e *cell*. Segundo o dicionário online de idiomas Cambridge Dictionary/Dicionário Inglês-Português, suas traduções são:

smart *adjective* UK /sma:t/ US /smart/

intelligent

inteligente

Rachel is one of the smartest kids in the class.

UK **If you look smart or your clothes are smart,**
you look clean and tidy.

elegante

I need to look smart for my interview.

MAINLY UK **fashionable and expensive**

elegante

a smart new restaurant

cell *noun* UK /sel/ US /sel/

the smallest living part of an animal or a plant

célula

brain cells

a small room where a prisoner is kept

cela

US SHORT FORM OF **cell phone**

celular

(CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019)³⁰.

Considerando as traduções dos termos contidas nesse dicionário e retomando as definições de Barros e Rodrigues (2004) sobre os tipos de equivalência ou de correspondência terminológica, as alternativas desse exercício

³⁰ Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>. Acesso em 05 mai. 2019.

são classificadas, respectivamente, da seguinte maneira: a) inteligentes/celular: termos equivalentes, isto é, termos de línguas diferentes designam conceitos idênticos; b) agudos/cela: no caso de “agudos” são termos não equivalentes nem correspondentes, pois os conceitos são totalmente diferentes; no caso de “cela” são termos equivalentes; c) sabidos/cubículo: trata-se de interseção, isto é, há traços semânticos comuns entre os termos; d) argutos/celular: no caso de “argutos” trata-se de uma interseção e no caso de “celular” são termos equivalentes; e) vigorosos/pilha: são termos não equivalentes nem correspondentes.

Percebe-se, portanto, que, nesse caso, o fato de o exercício apresentar os termos inseridos em um contexto é essencial para que o aluno possa reconhecer suas equivalências e identificar quais traduções designam conceitos terminológicos idênticos (alternativa “a”, inteligentes/celular). Dentre os aspectos selecionados para analisar o comportamento dos termos nos exercícios de léxico desse livro didático, a relação do termo com a sua forma equivalente é um dos tipos de exercícios mais presentes na obra.

Na sequência, apresenta-se outra atividade nesse formato que faz parte da seção *Warm up*, da lição 3-B, da unidade 3. É uma atividade que antecede a um texto da seção *Reading* e trabalha com as formas equivalentes de alguns termos da área da tecnologia que serão utilizados no texto.

Figura 8 - Exercício: forma equivalente

2 Antes de ler o texto, relacione as palavras às suas traduções em português:		
1. blog		a) diário; revista acadêmica
2. content		b) ligar
3. journal		c) banco de dados
4. blogger		d) atualizar, modernizar, renovar
5. account		e) conteúdo
6. password		f) diário da <i>web</i> (em rede); abreviatura de <i>web log</i>
7. turn on; switch on		g) sequência de caracteres
8. switch off; turn off		h) escritor responsável por um <i>blog</i>
9. database		i) senha
10. to update		j) desligar
11. string		k) ditado
12. saying		l) conta

Fonte: Cruz (2013, p. 68).

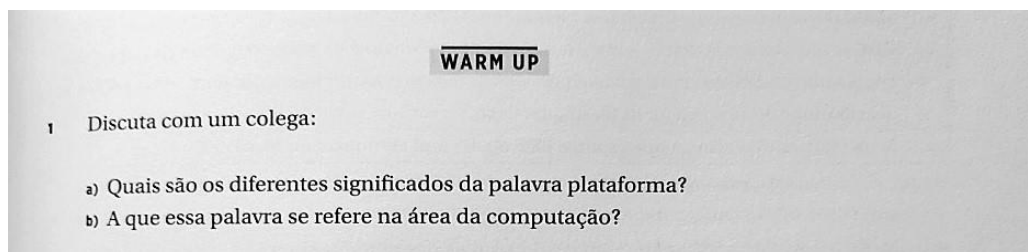
Como se vê na imagem, os termos são apresentados fora de um contexto, o que, nesse caso, não representa um grave obstáculo para a resolução do exercício visto que há somente uma possibilidade de tradução para cada item (contudo, destaca-se a importância de os exercícios lexicais não apresentarem os termos de forma isolada). Nem todos os vocábulos são específicos da área da informática, como *content* (conteúdo), *journal* (diário; revista acadêmica) e *saying* (ditado), mas possivelmente foram selecionados para compor a atividade por serem relevantes para a compreensão do texto. Para *blog*, *blogger* e *string* observa-se que não há um termo em específico que represente as suas traduções, pois é recorrente o seu uso em inglês também na língua portuguesa. Assim, o que a atividade apresenta são, na verdade, suas definições (*blog* = diário da *web* (em rede); abreviatura de *web log*; *blogger* = escritor responsável por um *blog*; *string* = sequência de caracteres). Os demais podem ser considerados termos equivalentes, pois são termos de línguas diferentes que designam conceitos idênticos (*account* = conta; *password* = senha; *turn on*; *switch on* = ligar; *switch off*; *turn off* = desligar; *to update* = atualizar, modernizar, renovar).

Nos subitens seguintes, são expostos alguns exercícios que trabalham com os conceitos de campo semântico e lexical, relações terminológicas que se enquadram no segundo e terceiro critérios desta análise.

b) Relação do termo com seu campo semântico

O exercício a seguir faz parte da seção *Warm up*, da lição 7-A, da unidade 7, antecede a um texto e alguns dos seus termos, embora não necessariamente os contextualize.

Figura 9 - Exercício: campo semântico



Fonte: Cruz (2013, p. 133).

A questão “a” da atividade, ao perguntar sobre os diferentes significados da palavra plataforma, trabalha com o conceito de campo semântico, isto é, os diferentes significados de um mesmo termo. De acordo com o dicionário online Priberam da Língua Portuguesa, algumas possíveis respostas são:

pla·ta·for·ma

(francês *plate-forme*)

substantivo feminino

1. Superfície horizontal e plana, mais alta do que o solo que a rodeia.
2. Cobertura plana de um edifício. = AÇOTEIA, TERRAÇO
3. Estrutura ou estrado fixo à altura das portas das carruagens, para embarque e desembarque nas estações de estradas de ferro (ex.: *cuidado com o espaço entre o comboio e a plataforma*).
4. Estrado nos bondes, por onde saem e entram os passageiros.
5. [Termo ferroviário] Vagão raso e sem bordar, usado para transportar mercadorias
6. [Termo ferroviário] Estrado na parte posterior da locomotiva, onde vai o maquinista.
7. [Fortificação] Obra de terra ou de madeira em que assenta a artilharia.
8. Conjunto explícito de ideias, princípios ou objetivos (ex.: *plataforma eleitoral*).
9. Lugar, oportunidade ou conjunto de meios para expressar ideias ou iniciar ações (ex.: *plataforma de entendimento*).
10. Parte de certo tipo de calçado que assenta no chão e eleva em vários centímetros toda a sola.
11. [Figurado] Realidade exterior que pode enganar. = APARÊNCIA, SIMULACRO
12. [Informática] Tipo de sistema computacional estabelecido pelo *hardware* e pelo sistema operacional, que define como pode ser usado e qual o *software* compatível.

(DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2013)³¹.

Os alunos possivelmente não conhecem todos esses significados, mas é provável que conheçam aquele relacionado à área da informática. No caso desse exercício, o último significado seria apropriado para a resposta da questão “b”. Essa atividade foi uma das únicas encontradas no material didático que trabalha com o conceito de campo semântico.

Dentre os aspectos selecionados para analisar o comportamento dos termos nos exercícios de léxico desse livro didático, a relação do termo com seu campo semântico é um dos tipos de atividades menos recorrentes. Já exercícios que tratam da relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical aparecem em

³¹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 27 abr. 2019.

grande número. Na sequência, apresentam-se outras duas atividades nesse formato. O exercício a seguir faz parte da seção *Reading*, da lição 4-A, da unidade 4.

c) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical

Figura 10 - Exercício: conjunto lexical

4 Abaixo das figuras, escreva o nome em inglês dos dispositivos, mencionados no texto:



Fonte: Cruz (2013, p. 79).

Nesse caso, trata-se de uma atividade contextualizada apresentada na seção *Reading*, que solicita a busca de termos específicos (significantes) inseridos no texto para serem transcritos dentro do quadro abaixo das suas respectivas imagens (significados). Observa-se que a atividade está relacionada ao assunto abordado na unidade 4, “dispositivos de entrada, saída e armazenamento de dados”, que é o campo lexical utilizado pelo exercício. Os termos que podem ser transcritos do texto como respostas são: a) *mouse*; b) *pen drive/flash drive/thumb drive/stick memory/flash memory/ keychain drive/ key drive/ USB drive*; c) *microphone*; d) *joystick*; e) *hard disk drive*; f) *loudspeakers*; g) *printer/scanner*; h) *floppy disk*; i) *keyboard*; j) *external hard drive*; k) *CD-ROM/DVD/Blu-ray*; l) *monitor*; m) *optical drive*; n) *touch screen monitor/ tablet*; o) *Modem*.

A próxima atividade é uma das que compõem a lição 3-A, da unidade 3. Trata-se de um dos exercícios que precedem o texto.

Figura 11 - Exercício: conjunto lexical

2 Escreva as letras referentes às palavras abaixo nos espaços apropriados ao lado das figuras:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| a) display; LCD monitor | g) microphone |
| b) keyboard | h) (loud)speakers |
| c) floppy disk drive | i) wireless/cordless mouse |
| d) optical drive | j) modem / router |
| e) printer/scanner | k) headphones |
| f) computer tower; computer case | |



Fonte: Cruz (2013, p. 61).

O campo lexical abordado nessa atividade é referente às partes componentes do computador e está em consonância com o assunto da unidade. Ela traz, nas colunas, os significantes e seus respectivos significados devem ser identificados pelo aluno por meio das imagens. É um exercício pertencente à seção *Warm up*, que antecede o texto principal da lição e antecipa o vocabulário que aparecerá no texto. Entretanto, observa-se a falta de contextualização das unidades terminológicas, uma vez que não se reportam a um contexto/sentença. Os termos (significantes) que devem ser relacionados às suas respectivas imagens (significados) são: 1) (loud)speakers; 2) printer/scanner; 3) display; LCD monitor; 4) optical drive; 5) microphone; 6) wireless/cordless mouse; 7) keyboard; 8) headphones. As demais imagens, referentes aos significantes *floppy disk drive* (entrada para disquete), *modem/router* (roteador) e *computer tower/computer case* (CPU) encontram-se na página seguinte.

Dando continuidade a análise, no subitem seguinte, são expostos alguns exercícios que trabalham com siglas e acrônimos, relações terminológicas que se enquadram no terceiro critério estabelecido.

- d) Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos

Primeiramente, é relevante mostrar que o livro, na unidade 12, apresenta um quadro informativo sobre o uso frequente das unidades terminológicas reduzidas na área da informática e explica a diferença entre algumas delas: abreviatura, sigla e acrônimo, conforme a figura 12.

Figura 12 - Quadro informativo sobre unidades terminológicas reduzidas

WORD FORMATION – ABBREVIATIONS AND ACRONYMS

Muitas palavras inglesas usadas cotidianamente são abreviaturas e acrônimos. Abreviaturas são formas curtas de uma palavra ou frase, usadas na escrita para representar a forma completa (*Mr.* = *Mister*). Quando formadas pelas primeiras letras e são lidas pronunciando-se cada letra separadamente, são também chamadas de *initialism* ou sigla (*USA* = *United States of America*). Quando formam uma palavra pronunciada independentemente e não se soletra cada letra individualmente, são chamadas de acrônimos (*NATO* = *North Atlantic Treaty Organization*; *laser* = *light amplification by stimulated emission of radiation*). Assim, os acrônimos são palavras formadas através da junção de letras ou sílabas iniciais de um grupo de palavras, que se pronuncia como uma palavra só. Existem outras possibilidades de combinação de acrônimos, como na palavra **bit**, formada pelas duas primeiras letras da palavra **B**inary e pela última letra da palavra **dig**it.

Na área de informática, a prática de criação de abreviaturas e acrônimos é bastante comum. Alguns acrônimos e abreviaturas possuem mais de um significado, que será determinado pelo contexto. Por exemplo, a abreviatura PC refere-se tanto a **P**rogram **C**ounter, quanto a **P**ersonal **C**omputer e a **P**olitically **C**orrect.

Fonte: Cruz (2013, p. 241).

Em resumo, as definições contidas no quadro são: a) Abreviatura: encurtamento de uma palavra ou frase usada na escrita para representar sua forma completa (exemplo: *Mr.* = *Mister*); b) Sigla: Quando o encurtamento acontece pelas primeiras letras de cada palavra e sua pronúncia é feita de forma independente (exemplo: *USA* = *United States of America*); c) Acrônimo: Quando uma nova palavra

é formada e pronunciada a partir do encurtamento de um grupo de palavras (exemplo: *laser* = *light amplification by stimulated emission of radiation*).

Com relação ao acrônimo, porém, é preciso ressaltar uma informação não mencionada no quadro informativo do material. Há casos em que o encurtamento se vulgariza de tal modo que adquire o estatuto de palavra autônoma e passa a ser considerado como um nome comum, perdendo a sua noção de origem acronímica. No caso de *laser*, por exemplo, de acordo com o Cambridge Dictionary, sua definição em inglês é:

laser

noun [C] **UK** /'leɪ.zə/ **US** /-zə/

(a device that produces) a powerful, narrow beam of light that can be used as a tool to cut metal, to perform medical operations, or to create patterns of light for entertainment:

laser beam

laser surgery

(CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019).³²

A palavra já dicionarizada adquire a classificação de substantivo e sua natureza acronímica não é mencionada. Assim, feita essa ressalva, observa-se que os conceitos trazidos pelo material, embora sintéticos, condizem com as definições de Barros e Rodrigues (2004) apresentadas na segunda seção desta pesquisa. Apresenta-se, na sequência, a análise de alguns exercícios que abordam esses conceitos.

A atividade a seguir pertence à lição 12-A, da unidade 12, e encontra-se na seção *Reading*, posterior ao texto e também ao quadro informativo.

³² Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/laser>. Acesso em 05 mai. 2019.

Figura 13 - Exercício: redução de unidades terminológicas

6 Agora relacione esses acrônimos e abreviaturas da área de computação à sua definição		
1. DRAM		a) Double Data Rate – Synchronous Dynamic Random Access Memory
2. I/O		b) Modulator/demodulator
3. ROM		c) Dynamic Random Access Memory
4. RAM		d) Hypertext Transfer Protocol
5. DIMM		e) Universal Serial Bus
6. ALU		f) Read Only Memory
7. USB		g) Input Output
8. WWW		h) Dual In-Line Memory Module
9. DDR-SDRAM		i) Random Access Memory
10. CPU		j) Arithmetic Logic Unit
11. Modem		k) World Wide Web
12. http		l) Central Processing Unit

Fonte: Cruz (2013, p. 243).

O exercício propõe que cada redução apresentada seja relacionada à sua “definição”. Nota-se que a palavra mencionada no comando (“definição”) não é coerente com as informações da segunda coluna, pois o que ela exhibe, de fato, são formas variantes das reduções contidas na primeira coluna, isto é, suas formas por extenso. Outra questão referente às unidades terminológicas reduzidas da primeira coluna é a sua classificação: elas são efetivamente “acrônimos e siglas” e não “acrônimos e abreviaturas” como sugere a atividade. Por se tratarem de reduções que se originaram a partir do encurtamento de um conjunto de termos e que são pronunciadas em uma só palavra, os acrônimos são: *DRAM*, *ROM*, *RAM*, *DIMM*, *ALU*, *DDR-SDRAM* e *Modem*. Já os demais, *I/O*, *USB*, *WWW*, *CPU* e *http*, são siglas, pois o encurtamento ocorre por meio das primeiras letras de cada palavra e a sua pronúncia é feita de forma independente. Nessa atividade, portanto, os termos utilizados não são compatíveis às definições de “sigla” e de “abreviatura” que a própria obra expõe. É importante destacar, ainda, a forma descontextualizada pela qual os termos são apresentados, pois o texto que precede o exercício não menciona tais unidades terminológicas reduzidas, tampouco suas formas por extenso.

Dentre os aspectos selecionados para analisar o comportamento dos termos nos exercícios de léxico do livro didático em pauta, a relação do termo com as suas

Figura 15 - Exercício: redução de unidades terminológicas

3 Relacione as abreviaturas que aparecem no texto às suas definições:

1. CE	a) web log
2. IT	b) consumer electronics
3. RSS	c) central processing unit
4. CPU	d) information technology
5. blog	e) rich site summary

Fonte: Cruz (2013, p. 284).

O exercício propõe que as unidades terminológicas reduzidas apresentadas sejam relacionadas às suas formas por extenso. Outra vez, no comando, identifica-se um equívoco com relação ao emprego da palavra “definição”. Além disso, novamente levando-se em consideração as explanações feitas na segunda seção desta pesquisa e os conceitos apresentados pelo próprio livro didático, tais unidades não são abreviaturas, mas sim de siglas nos casos de *CE*, *IT*, *RSS* e *CPU*, e de acrônimo no caso de *blog*. Dessa forma, evidencia-se que o material em análise não distingue de forma clara as nomenclaturas referentes às unidades terminológicas reduzidas, isto é, a sigla e o acrônimo. Um ponto positivo é o fato de os termos não serem apresentados de forma isolada, já que tais reduções e algumas de suas formas por extenso são mencionadas no texto que antecede a atividade.

De acordo com os critérios de relação terminológica estabelecidos para a análise dos exercícios de léxico das obras que compõem esta análise, conclui-se que a ocorrência de tais atividades no livro exposto é: a) tipo de exercício muito frequente: Relação do termo com a sua forma equivalente; b) tipos de exercícios frequentes: Relação do termo com outros termos do seu conjunto lexical e Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos; c) tipo de exercício não frequente: Relação do termo com seu campo semântico. Constata-se, assim, que a maior parte dos exercícios de léxico trabalha com a tradução, e isso possivelmente se deve ao fato de essa ser uma obra elaborada no Brasil para o público brasileiro.

No tocante aos aspectos observados sobre a contextualização das unidades terminológicas nos exercícios, verificou-se que no livro *Inglês Instrumental para*

Informática – English Online (CRUZ, 2013) a maior parte das atividades sob análise apresenta os termos de maneira isolada, ou seja, não se reportam adequadamente a um contexto ou a uma sentença relacionados a um texto. Isso se justifica pelo fato de não haver na obra uma diversidade suficiente de gêneros discursivos escritos relevantes para o estudante de inglês para informática (destaca-se também a ausência de exercícios para a compreensão e para a produção de gêneros orais). Assim, uma vez que não há uma quantidade considerável de gêneros discursivos adequados ao inglês voltado para a informática, não há a presença suficiente de termos dessa área nos textos presentes no livro, o que faz com que tais termos sejam frequentemente ensinados de forma descontextualizada nos exercícios de léxico.

Esse é, portanto, um material didático que, apesar de explorar de forma constante o ensino dos termos da área da informática, eventualmente o faz de modo contextualizado, o que pode reduzir a eficácia dos exercícios para o aprendizado. Na sequência, apresenta-se o terceiro livro didático que compõe o corpus.

4.4.3 O livro didático Infotech – English for computer users

O terceiro livro que compõe o corpus de análise intitula-se *Infotech – English for computer users*, do autor Santiago Remacha Esteras, publicado pela editora Cambridge University Press. A primeira publicação ocorreu em 2008, mas, nesta pesquisa, analisou-se a sua quarta edição (ESTERAS, 2014). O material é composto por 30 unidades que estão distribuídas em oito módulos (de três a cinco unidades por módulo), contabilizando ao todo 168 páginas. As que compõem o primeiro módulo, por exemplo, são: *Unit 1: Living in a digital age; Unit 2: Computer essentials; Unit 3: Inside the system; Unit 4: Buying a computer*. Diferentemente das outras duas obras selecionadas para a análise, esse livro não contém nenhuma informação em língua portuguesa; logo, não foi feito especificamente para público brasileiro. O sumário, os títulos das atividades, e quaisquer informações adicionais são em inglês.

O material não contém uma seção introdutória que apresente, por exemplo, a concepção de linguagem adotada pela obra e a descrição detalhada daquilo que é abordado em cada seção. Apesar de a obra também não mencionar o público para o qual o livro é destinado, compreende-se que seja para aqueles alunos que já têm

algum conhecimento da Língua Inglesa, como alunos de cursos técnicos ou superiores da área da informática. Ainda que o público-alvo não seja especificamente o aluno do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, fragmentos e/ou unidades podem ser utilizados de forma complementar. Verifica-se um ponto positivo com relação ao foco do ensino, que não é somente a leitura, já que há um CD de áudio que acompanha a obra para a realização de exercícios de compreensão oral. Destaca-se também a diversidade de gêneros discursivos, tais como e-mail, postagem em fórum e formulário, tanto para a compreensão quanto para a produção oral e escrita, relevantes para os alunos que estudam inglês para informática, muito embora não sejam textos autênticos.

Conforme disposto no sumário, cada unidade é composta pelas seções *Listening*, que apresenta exercícios de compreensão auditiva relacionados ao assunto de cada unidade; *Reading*, que traz textos escritos pertencentes a gêneros como artigo informativo, slogans de anúncio e propagandas, em sua maioria, relacionados à área da informática. Contudo, a descrição dos gêneros não se encontra no sumário, apenas os títulos dos textos; além disso, eles não são autênticos. A seção *Speaking* propõe exercícios de prática oral relevantes para a área que estimulam o aluno a fazer discussões, comparações, dar instruções, apresentar respostas e minidiálogos na língua inglesa; a seção *Writing* apresenta atividades de produção escrita a partir do uso dos elementos linguísticos estudados em cada unidade. Alguns dos gêneros escritos que os alunos são estimulados a produzir ao final de cada unidade são: resumo, postagem em fórum, mensagem de texto, instruções, carta, postagem em blog, chat online, formulário de inscrição entre outros relativos à área da informática. A seção *Language Work* apresenta os tópicos gramaticais que cada unidade trabalha e a seção *Vocabulary* apresenta o novo vocabulário exposto em cada unidade.

Quanto aos exercícios lexicais, assim como no caso da primeira obra analisada, nota-se que, em sua maioria, são relacionados aos assuntos de cada unidade. Essas atividades tanto precedem o texto, antecipando o vocabulário necessário para a sua compreensão, quanto aparecem posteriormente a ele, a fim de praticar o vocabulário apresentado e também expandi-lo. A terminologia da área da informática é explorada continuamente tanto nos textos quanto nos exercícios lexicais. Para citar um exemplo, antes do texto principal da segunda unidade, intitulada *Computer essentials*, há três exercícios que buscam ativar o conhecimento

prévio dos alunos e adiantar algumas unidades terminológicas. Uma dessas atividades apresenta imagens de alguns componentes periféricos do computador, como teclado, mouse, impressora, câmera e CPU e solicita-se que sejam nomeados. Após a leitura, há dois exercícios interpretativos que trabalham com alguns termos e seus significados, além de uma atividade que busca a ampliação do vocabulário por meio da associação entre o termo e a imagem que objetiva a apresentação de novos termos (diferentes tipos de computadores) que não estavam no texto.

Os tópicos lexicais abordados no decorrer de cada módulo, segundo o sumário, são: *Module 1: Basic computer terms, computers in education, banks, offices, airports, libraries, etc., basic hardware and software terminology, processor, chip, control unit, arithmetic logic unit, etc., units of memory: KB, MB, GB, etc.; Module 2: Input/Output devices, groups of keys, mouse actions, scanners, cameras, display screens, ergonomics, types of printer, printer technology, devices for disabled; Module 3: Types of magnetic storage, technical details of magnetic storage, types of optical storage, technical details of optical storage, types of flash drive, technical details of flash memory, GUIs, the WIMP environment, desktop features, etc.; Module 4: Functions and features of word processors, functions and features of spreadsheets and databases; Module 5: Internet basis, internet and email features, web basis, web addresses, online shopping and banking, online chat and conferencing, internet security, types of internet crime; Module 6: types of graphics, the toolbox, desktop publishing basis, multimedia components and features, aspects and tools of web design; Module 7: Programming computer languages, Java applets, IT professions, professional skills and qualities; Module 8: ICT system, mobile phones, types of network, network architecture, network topology, game platforms, game genres, future trends in technology: nanotechnology, AI, biometrics, etc.* Observa-se, assim, que o conteúdo lexical exposto no decorrer do material é extremamente relevante para a área da informática.

No tocante ao léxico, recuperando alguns conceitos teóricos presentes na segunda seção desta pesquisa, apresenta-se a seguir a análise de alguns exercícios presentes no segundo livro didático escolhido com base nos critérios anteriormente explanados.

a) Relação do termo com a sua forma equivalente

O exercício apresentado na figura 16 faz parte da unidade 13 do material e aparece posteriormente ao texto, exibe alguns dos seus termos e pede a sua tradução.

Figura 16 - Exercício: forma equivalente

D Translate these terms and expressions into your own language. Use a dictionary or the Internet to help you.

- 1 user interface (line 1) _____
- 2 procedures (line 2) _____
- 3 commands (line 6) _____
- 4 tools (line 16) _____
- 5 desktop (line 21) _____
- 6 nested folders (line 25) _____
- 7 launch a program (line 26) _____
- 8 source code (line 45) _____

Fonte: Esteras (2014, p. 64).

O fato de a atividade indicar a linha do texto em que os termos aparecem e solicitar a tradução a partir do seu contexto de uso é um ponto positivo, pois, quando aparecem descontextualizados em uma questão aberta, normalmente há certa dificuldade para busca dos equivalentes, isto é, dos termos da LC que designam conceitos idênticos. Ao buscar-se pela tradução de tais termos relacionados à área da informática em um dicionário online comum, foram encontrados os seguintes resultados:

command

noun **UK** /kə'mɑːnd/ **US** /kə'mænd/

an instruction to a computer
commando

desktop

noun **UK** /'desk.tɒp/ **US** /'desk.tɑp/

a computer screen that shows the files, programs, etc. that are available to be used
área de trabalho

(CAMBRIDGE DICTIONARY, 2019).³³

Os demais termos foram encontrados parcialmente ou não foram encontrados. Dessa forma, dada a sua especificidade e também a dificuldade do estudante identificar no dicionário o que é ou não uma tradução coerente para o contexto, uma busca em sites da área e/ou em dicionários específicos na internet seria a melhor alternativa.

Esse foi o único exercício encontrado no livro que relaciona os termos à sua forma equivalente. Evidencia-se ainda que não foram encontrados no livro exercícios que explorem o campo semântico de termos da área da informática.

No subitem seguinte são expostos alguns exercícios que trabalham com o conceito de campo lexical, relação terminológica que se enquadra no terceiro critério dessa análise.

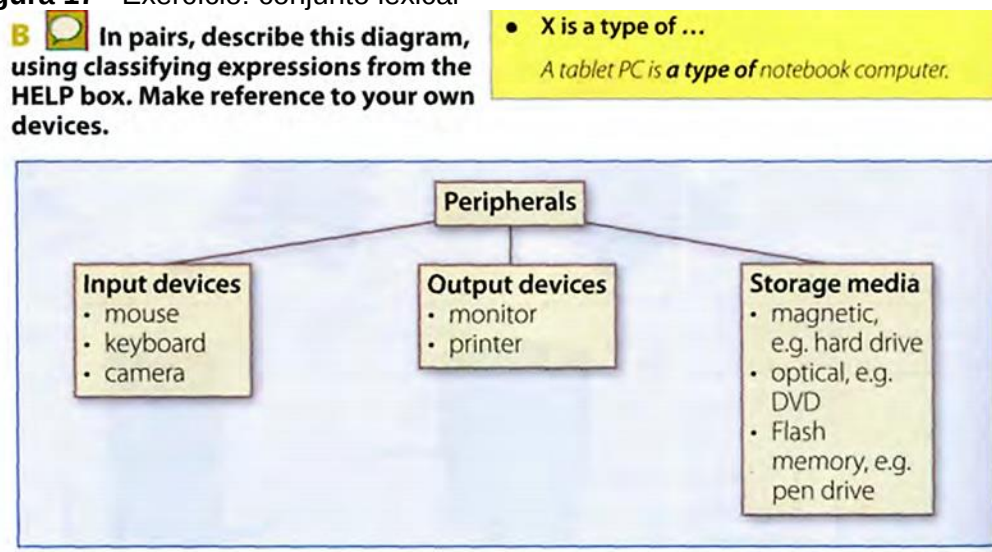
b) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical

Reitera-se que não foram encontrados no livro exercícios que explorem o campo semântico de termos da área da informática; no entanto, muitas atividades relacionam as unidades terminológicas aos seus conjuntos lexicais, conforme as exemplificações seguintes.

A atividade indicada na figura 17, que pertence à segunda unidade do livro (*Computer essentials*), aparece posposta ao texto e apresenta alguns termos que nele apareceram, referentes aos periféricos de computadores, separados em três campos lexicais: *Input devices*, *Output devices* e *Storage media*.

³³ Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>. Acesso em 05 mai. 2019.

Figura 17 - Exercício: conjunto lexical



Fonte: Esteras (2014, p. 10).

O exercício solicita que os termos sejam categorizados por meio do uso de expressões típicas de classificação que um quadro informativo acima do exercício traz. Algumas dessas expressões são: “...are classified into X types/categories”, “...are classified by...”, “...can be divided into X types/categories”, “...include(s)...”, “...consist(s) of...”, entre outras. Algumas das descrições formadas pelos alunos poderiam ser: *Mouses, keyboards and cameras are classified into Input devices; Output devices include monitors and printers; Hard drives, DVDs and pen drives are types of storage medias.* Dentre os aspectos selecionados para analisar o comportamento dos termos nos exercícios de léxico deste livro didático, a relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical aparece em grande número no decorrer da obra. Na sequência, apresentam-se outras três atividades nesse mesmo formato.

A atividade a seguir, posposta ao texto, pertence à unidade 2 e trabalha de forma contextualizada com a habilidade de compreensão oral e o conjunto de termos (campo lexical) dos diferentes tipos de computadores.

Figura 18 - Exercício: conjunto lexical

3 Different types of computer

A  Listen to an extract from an ICT class. As you listen, label the pictures (a–e) with words from the box.

laptop	desktop PC	PDA	mainframe	tablet PC
--------	------------	-----	-----------	-----------



a _____



b _____



c _____



d _____



e _____

Fonte: Esteras (2014, p. 9).

O comando do exercício propõe que os alunos ouçam o trecho de uma aula de *information and communication technology (ICT)* e que, conforme identifiquem as unidades terminológicas (significantes) que estão dentro do quadro, os transcrevam abaixo das suas respectivas imagens (significados). Observa-se que o tema do exercício se relaciona ao assunto da unidade, buscando a ampliação do vocabulário apresentado pelo texto. Os termos que devem ser relacionados às suas imagens são: a) *desktop PC*; b) *tablet PC*; c) *laptop*; d) *mainframe*; e) *PDA*.

Esses exercícios seguintes, A e B, que antecedem o texto principal, são alguns dos que compõem a unidade 37: *Choosing a printer*. São atividades lexicais relacionadas ao assunto da unidade.

Figura 19 - Exercício: conjunto lexical

1 Types of printer

A How many types of printer can you think of? Make a list.

B Read the article on page 38 and then label the types of printer (1–5). Which types of printer aren't pictured?



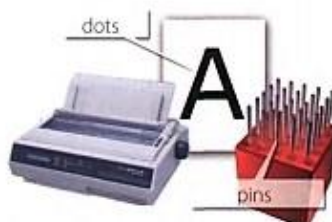
The quality (resolution) of the images goes up to 2,400 dots per inch (dpi)

1 _____



Provides high quality output: a resolution of 1,200–2,400 dpi

2 _____



The resolution depends on the number of pins

3 _____



Provides high quality for linework (lines and curves)

4 _____



Provides the highest resolution: more than 3,000 dpi

5 _____

Fonte: Esteras (2014, p. 37).

A primeira atividade busca ativar o conhecimento prévio dos alunos pedindo que elaborem uma lista dos termos que já conhecem referente ao campo lexical “tipos de impressora”. O segundo pede que os nomes específicos das impressoras (significantes) sejam retirados do texto que está na página seguinte e transcritos abaixo das suas respectivas imagens (significados): 1) *Inkjet*; 2) *Laser*; 3) *Dot-matrix*; 4) *Plotter*; 5) *Imagesetter*. Assim, os termos no exercício B são apresentados de forma contextualizada, uma vez que se remetem às sentenças do texto.

Propositalmente, não há imagens correspondentes para dois nomes de impressoras mencionados no texto: *Thermal transfer* e *platesetter*.

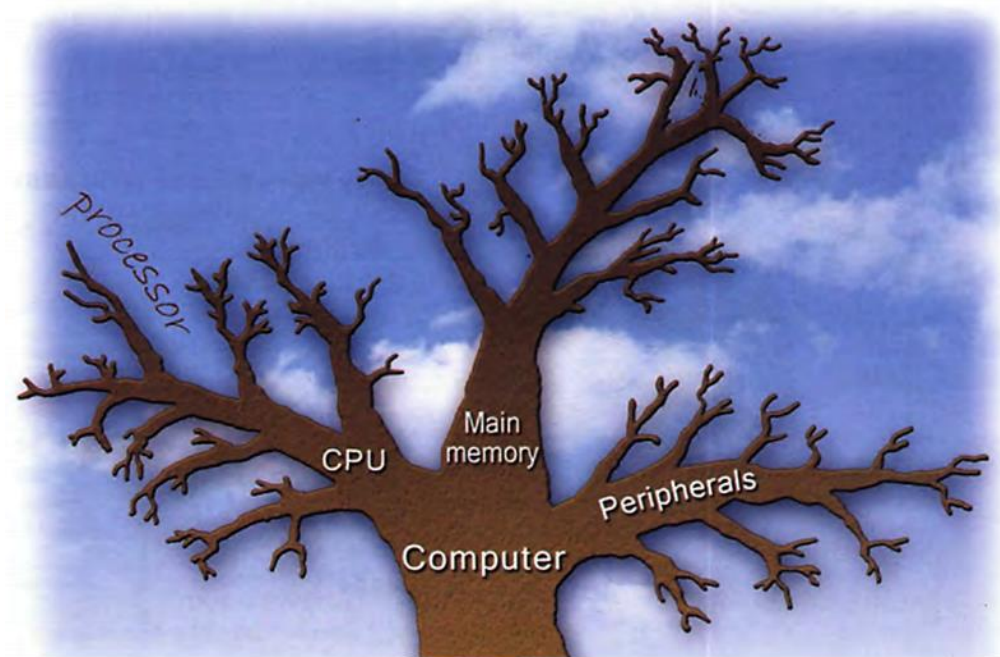
No caso a seguir, o exercício que pertence à unidade 4, trabalha com distintos campos lexicais referentes ao computador: CPU, Memória principal e Periféricos.

Figura 20 - Exercício: conjunto lexical

Vocabulary tree

Designing word trees and spidergrams can help you build up your own mental 'maps' of vocabulary areas. Look at the list of terms in the box and put each one in an appropriate place on the word tree below. The first one has been done for you.

processor	ROM	expandable memory	ALU	DIMMs	hard drive
RAM	computer brain	byte	DVD	system clock	keyboard
mouse	gigahertz	printer	megabyte	webcam	registers



Fonte: Esteras (2014, p. 20).

Nesse exercício, o aluno deve transcrever cada um dos termos que aparecem no quadro nos locais apropriados, associando-os aos seus conjuntos lexicais para que o mapa mental seja composto pelas diferentes áreas vocabulares. É interessante mencionar que o comando do exercício utiliza a palavra “termos” para referir-se aos vocábulos específicos da área, demonstrando a utilização apropriada da nomenclatura. Essa atividade aparece ao final da unidade e revisa vários termos abordados em todo o primeiro módulo (unidades 1, 2, 3 e 4). O agrupamento dos

termos para a composição dos conjuntos lexicais do exercício é: *CPU: ALU, computer brain, system clock, giga-hertz; Main memory: ROM, expandable memory, DIMMs, RAM, byte, megabyte, registers; Peripherals: hard drive, DVD, keyboard, mouse, printer, webcam.*

Dando continuidade à análise dos exercícios do segundo livro didático, no subitem seguinte são expostas algumas atividades que trabalham com siglas e acrônimos, relações terminológicas que se enquadram no quarto critério estabelecido.

- c) Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos

Na figura 21, há um quadro informativo que faz parte de um dos textos da unidade 3 e, logo na sequência, há um exercício contextualizado ao quadro.

Figura 21 - Exercício: unidades terminológicas reduzidas

Unit of memory	Abbreviation	Exact memory amount
Binary digit	bit, b	1 or 0
Byte	B	8 bits
Kilobyte	KB or K	1,024 bytes (2^{10})
Megabyte	MB	1,024 KB, or 1,048,576 bytes (2^{20})
Gigabyte	GB	1,024 MB, or 1,073,741,824 bytes (2^{30})
Terabyte	TB	1,024 GB, or 1,099,511,627,776 bytes (2^{40})



B Complete these descriptions with the correct unit of memory.

- 1 A _____ is about one trillion bytes – about as much text as the books and magazines in a huge library.
- 2 A _____ is about one million bytes – about as much text as a 300-page novel.
- 3 A _____ is about one thousand bytes – equivalent to one sheet of A4.
- 4 A _____ is about one billion bytes – about as much text as 1,000 books.
- 5 A _____ can store a single character, such as the letter *h* or number 7.

Fonte: Esteras (2014, p. 14).

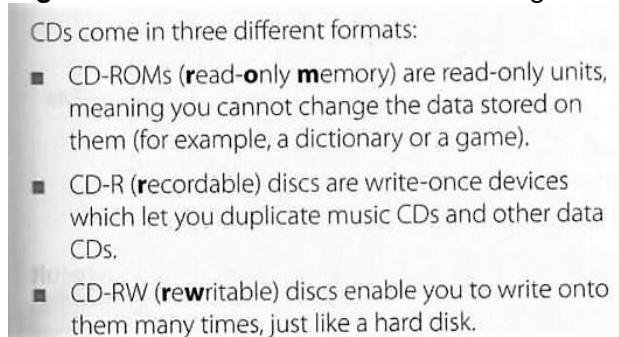
Observa-se que as unidades terminológicas reduzidas do quadro são denominadas abreviações; todavia, as definições apropriadas para elas, segundo os conceitos discutidos nesta pesquisa, seriam: “acrônimo”, no caso de *bit*, pois é

constituída a partir da expressão *Binary digit* e pronunciada como uma palavra; e as demais *b*, *B*, *KB*, *K*, *MB*, *GB*, *TB*, seriam “siglas”, pois as suas reduções são formadas a partir da letra inicial e/ou mais uma letra de cada palavra e normalmente são pronunciadas de forma independente. Ressalta-se, porém, que é bastante comum que, em referência aos termos *Kilobyte*, *Megabyte*, *Gigabyte* e *Terabyte*, sejam escritas e faladas suas respectivas reduções: *Kilo*, *Mega*, *Giga* e *Tera*, e, nessas situações seriam de fato abreviações. O livro não apresenta nenhuma definição a respeito das reduções terminológicas e, ao que parece, utiliza a expressão “abreviação” para referir-se genericamente a todas as formas reduzidas. As unidades de memória que completam as descrições do exercício são: 1) *TB*; 2) *MB*; 3) *KB*; 4) *GB*; 5) *b*.

Dentre os aspectos selecionados para analisar o comportamento dos termos nos exercícios de léxico desse livro didático, observa-se que não são frequentes ao longo da obra exercícios específicos referentes à relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas. Por ser uma característica própria da área da computação, a presença de reduções terminológicas é naturalmente constante nos textos e nos exercícios que compõem o material didático, mas não há explicações para os diferentes fenômenos de encurtamento nem muitos exercícios que visem exclusivamente à sua prática oral e escrita.

A seguir, apresenta-se um exemplo de reduções presentes em um texto. A figura é um recorte do texto da unidade 11. Nele são apresentadas algumas unidades terminológicas reduzidas e suas respectivas formas por extenso.

Figura 22 - Excerto: unidades terminológicas reduzidas



Fonte: Esteras (2014, p. 53).

A primeira unidade caracteriza-se como um acrônimo, pois a redução *CD-ROM*, formada a partir de *read-only-memory*, é pronunciada como um único termo; já *CD-R* e *CD-RW* são siglas, pois são pronunciadas de maneira independente.

De acordo com os critérios que tratam do relacionamento dos termos estabelecidos para a análise dos exercícios de léxico nas obras que compõem esta análise, conclui-se que a ocorrência de tais atividades no livro didático em questão é: a) tipo de exercício muito frequente: Relação do termo com outros termos do seu conjunto lexical; b) tipo de exercício pouco frequente: Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos; c) tipo de exercício encontrado uma única vez ou não encontrado: Relação do termo com sua forma equivalente e Relação do termo com seu campo semântico. Constata-se, assim, que a maior parte dos exercícios de léxico trabalha com a noção de campo lexical por meio da associação entre significante e significado. Isso possivelmente se deve ao fato de que a obra analisada foi elaborada na língua inglesa direcionada para qualquer estudante de inglês como língua estrangeira sem ter um país em específico como público-alvo.

Com relação aos aspectos observados sobre a contextualização das unidades terminológicas nos exercícios, verificou-se que no livro *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014) a maior parte das atividades analisadas apresenta os termos de forma contextualizada, isto é, se reportam adequadamente a um contexto ou sentença relacionados a um texto. Destaca-se, portanto, a diversidade de gêneros discursivos, tais como e-mail, postagem em fórum e formulário, tanto para a compreensão quanto para a produção oral e escrita, relevantes para os alunos que estudam inglês para informática. Assim, uma vez que há na obra uma quantidade considerável de gêneros discursivos adequados ao inglês voltado para a área em pauta, há a presença recorrente de termos específicos nos textos presentes no material, o que favorece a contextualização dos exercícios de léxico.

Esse é, portanto, um material didático que explora de forma constante o ensino dos termos da área da informática e que, frequentemente o faz de modo contextualizado, o que contribui com a eficácia dos exercícios para o aprendizado.

Na sequência, apresenta-se o quarto e último livro didático que integra o corpus da pesquisa.

4.4.4 O livro didático Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet

O quarto livro que compõe o *corpus* da presente investigação intitula-se *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet*, de Marco Aurélio Thompson, publicado pela editora Saraiva em 2016. O livro tem 136 páginas e inicia com uma seção introdutória que faz a apresentação geral da obra, contextualizando o advento da globalização e as tecnologias da informação e da comunicação com a necessidade de aprendizado da língua inglesa. Segundo o autor, o livro foi pensado para o cenário globalizado em que o estudante jovem ou adulto precisa aprender inglês voltado para o mercado de trabalho. Ele afirma também que o livro apresenta técnicas de leitura em inglês a partir de textos relacionados à tecnologia da informação e da comunicação e que a metodologia adotada é a sociointeracionista, abordagem defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o autor, o livro é direcionado a estudantes brasileiros de cursos técnicos e superiores de Análise de Sistemas, Ciência da Computação e Engenharia de Software, ou a qualquer pessoa interessada em aprender a língua inglesa associada a computadores e informática. As explicações e informações ao longo da obra são em língua portuguesa e uma parte dos textos e exercícios é em inglês. O livro ainda informa que ele é autoexplicativo e conta com diversos exercícios resolvidos, por isso, também pode ser utilizado para estudos individuais.

Menciona-se, ainda, na apresentação, que o volume traz diferentes gêneros discursivos e exercícios dispostos entre os seus dez capítulos. O primeiro capítulo traz considerações sobre o inglês instrumental com foco na leitura (contudo, uma breve consulta no interior da obra revela que, ao focalizar o ensino gramatical, ela acaba afastando-se dos propósitos dessa abordagem); o capítulo dois apresenta a importância do aprendizado da língua inglesa para quem estuda ou trabalha com Tecnologia da Informação e Comunicação; além disso, nesse capítulo, apresenta-se o conceito gramatical de classes de palavras, iniciando pelo estudo do artigo; no capítulo três, aborda-se o conceito gramatical dos substantivos; no capítulo quatro, os pronomes; no capítulo cinco, os adjetivos; no capítulo seis, os verbos; no capítulo sete, os advérbios; no capítulo oito, as interjeições; no capítulo nove, os numerais; e, por fim, no capítulo dez, as estratégias de leitura.

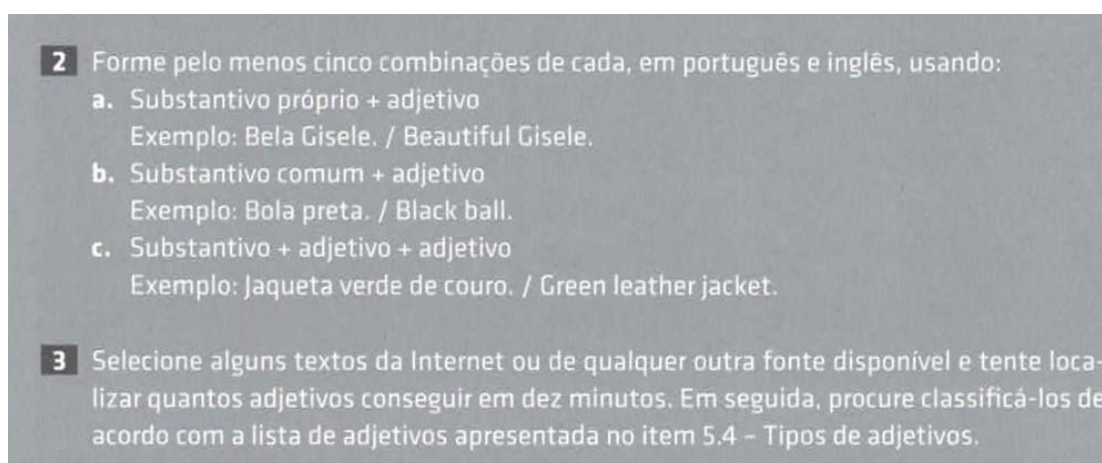
Observando o sumário, verifica-se que os títulos dos capítulos são os nomes dos conteúdos gramaticais que cada um abordará; ademais, não são descritos os assuntos a serem abordados no decorrer das unidades, tampouco os gêneros discursivos que serão trabalhados. Para exemplificar, esta é a organização de alguns tópicos abordados ao longo de alguns capítulos, com base no que é apresentado no sumário: Capítulo 3: Substantivo, Nomes no texto, Classificação dos substantivos, Falsos cognatos, Plural dos Substantivos, Caso genitivo; Capítulo 4: Pronome, Usando o que aprendeu, Pronomes no texto, Classificação dos Pronomes, Reconhecendo os pronomes no texto; Capítulo 5: Adjetivo, Usando o que aprendeu, Para que serve o adjetivo?, Posição do adjetivo na oração, Tipos de adjetivos, Tabelas de adjetivos. Fica evidente, com base no que é exposto no sumário da obra, que a ênfase do material é nos conteúdos gramaticais, e que há uma falta de conteúdos lexicais referentes à área da informática, o que é um fator negativo.

Alguns dos gêneros discursivos que aparecem nas unidades são verbetes, artigos, anúncio de emprego, minibiografia, provérbios e citações, gráficos, entre outros. Em sua maioria, são trechos transcritos de textos autênticos devidamente referenciados, mas não são relevantes para o estudante de inglês para a área da informática. Ademais, diferentemente do que propõe a abordagem sociointeracionista, que busca uma aprendizagem significativa para o educando, o objetivo de cada unidade não é voltado para a compreensão e para a produção do gênero, mas sim para o estudo dos tópicos gramaticais que cada uma se propõe a abordar. Como a concepção de inglês instrumental da obra é unicamente focada na leitura, não há textos e exercícios para a compreensão e para a produção de gêneros orais; não há, por exemplo, um CD de áudio que possa promover o trabalho com atividades de escuta e nem exercícios que solicitem a comunicação oral em língua inglesa.

Exercícios lexicais voltados para a terminologia da área da informática são raros no decorrer dos capítulos. O livro apresenta o novo vocabulário por meio de lista de palavras como: lista de substantivos comuns, próprios, concretos e abstratos, de falsos cognatos, adjetivos, verbos, advérbios, entre outros. Para citar um exemplo, a unidade cinco (cujo título é “Adjetivo”) contém sete páginas com quadros de adjetivos comuns separados por categorias, algumas delas são: Adjetivos para descrever sabores; Adjetivos para descrever sensação ao toque; Adjetivos para descrever emoções; Adjetivos para descrever aparência e Adjetivos

para descrever situações. Ressalta-se que o estudo dos adjetivos, de forma geral, como é apresentado pela obra, não é relevante para o estudante de inglês para informática. Além disso, a maior parte dos exercícios propõe ao aluno, de forma descontextualizada, a prática dos tópicos gramaticais estudados em cada capítulo. Há ainda indicações de algumas atividades online, mas também são voltadas para o estudo da gramática, como exemplifica a figura 23. As atividades indicadas na figura encontram-se no final do capítulo cinco do livro, na seção denominada “Vamos praticar!”, logo após os quadros de adjetivos.

Figura 23 - Exercícios: atividades gramaticais



Fonte: Thompson (2016, p. 72).

O exercício 2, indicado na imagem, apresenta frases não inseridas dentro de um contexto, cujo objetivo é unicamente praticar a posição correta dos adjetivos. Já o exercício 3 solicita que o aluno busque textos em fontes alternativas com o intuito de localizar os adjetivos presentes e que depois os classifique conforme os tipos que o livro apresenta em um item anterior. Observa-se que a única finalidade de ambas as atividades é a prática do conteúdo gramatical estudado exaustivamente ao longo do quinto capítulo. Outro fator negativo das atividades é a ausência de qualquer termo relacionado à área da computação. Exercícios nesses moldes são recorrentes ao longo da maior parte dos capítulos do material.

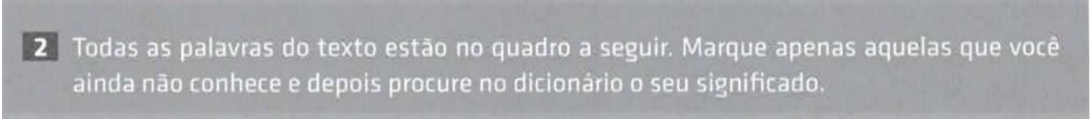
Com o intuito de exemplificar de modo geral alguns exercícios presentes na obra (haja vista que atividades que tratem de conjuntos terminológicos da área computação são escassas), apresentam-se, nas figuras a seguir, fragmentos que tratam também de termos genéricos da língua inglesa. Ademais, pelo fato de não

haver nessa obra amostras suficientes, dessa vez, não são levados em conta todos os conceitos teóricos relacionados ao comportamento dos termos em contextos especializados. Reitera-se, ainda, que nesta última seção da dissertação foram utilizados três critérios para a análise dos livros que apresentavam em seus exercícios terminologia da área da informática. Entretanto, neste material, não foram encontrados (nem mesmo considerando os termos gerais) exercícios que exemplificassem a relação do termo com seu campo semântico, tampouco com as suas unidades terminológicas reduzidas. Desse modo, há, na sequência, apenas excertos que exemplificam estes critérios: a) Relação do termo com a sua forma equivalente e b) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical.

a) Relação do termo com a sua forma equivalente

O exercício que aparece na figura 24 é um dos que compõe a seção “Vamos praticar!”, ao final do primeiro capítulo.

Figura 24 - Exercício: forma equivalente



2 Todas as palavras do texto estão no quadro a seguir. Marque apenas aquelas que você ainda não conhece e depois procure no dicionário o seu significado.

Fonte: Thompson (2016, p. 19).

O comando da atividade exibe um quadro que contém todas as palavras (cerca de 90) de um texto prévio e propõe que o aluno busque em dicionários os significados de todas aquelas que para ele sejam desconhecidas. Dependendo do nível linguístico do estudante, essa pode ser uma atividade exaustiva e o interesse por ela pode ser breve. O texto refere-se a uma descrição enciclopédica do verbete *Personal Computer*. Esse é um dos únicos textos do material que exibe alguns termos da área da informática como *CPU*, *control circuitry* e *RAM*; entretanto, o exercício não dá nenhuma ênfase a eles.

Atividades que trabalham com as formas equivalentes de termos gerais e/ou específicos não são comuns no livro, visto que o foco das atividades é gramatical. Não obstante, outra atividade nesse formato foi encontrada; é mais um dos exercícios que compõem a seção “Vamos praticar!”, ao final do quinto capítulo.

Figura 25 - Exercício: forma equivalente

1 Converta para o inglês as frases abaixo, considerando que haverá a troca de posição do adjetivo para antes do substantivo.

Exemplo:
 Ele é um **homem inteligente**. / He's a **smart man**.
 Ela é uma **mulher trabalhadora**. / She's a **working woman**.

Agora converta estas:

- Este é um **bom livro de inglês**.
- Nadando no **mar azul**.
- Estou saindo da **casa velha**.
- Meu **primeiro dia** no **emprego novo**.
- A **bicicleta vermelha** ao lado do **muro branco**.
- O **urso branco** não é da **fauna brasileira**.
- O **irmão mais novo** está namorando a **irmã mais velha**.
- A **irmã mais velha** está namorando o **irmão mais novo**.

Fonte: Thompson (2016, p. 72).

O comando solicita a tradução das frases expostas e, com isso, fica evidente o objetivo gramatical da atividade (que parece ser o único intuito do quinto capítulo): trabalhar a posição do adjetivo na frase. Outra vez, nenhum termo relevante para o estudante de inglês para informática é abordado.

b) Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical

O excerto que compõe a figura 26 não se trata de um exercício, mas sim de uma explicação relativa aos menus e à barra de opções nos *softwares* contida no capítulo seis.

Figura 26 - Excerto: conjunto lexical

As opções mais comuns nos softwares são as seguintes:

- **Info:** informações sobre o arquivo.
- **New:** novo, quando queremos um novo documento, planilha, código fonte etc.
- **Open:** abrir.
- **Save:** salvar com o nome que está definido.
- **Save As:** Salvar com outro nome.
- **Print:** imprimir.
- **Close:** fechar o arquivo, sem encerrar o programa.
- **Exit:** encerrar o programa.

Fonte: Thompson (2016, p. 74).

O tema do sexto capítulo é “Verbo”, mas algumas informações em português a respeito das ações dos menus e das barras de ferramentas e também sobre linguagens de programação aparecem antes do assunto principal. Junto a isso, há essa lista de palavras referente ao campo lexical das opções mais comuns dos menus e das barras de ferramentas em *softwares*. Essa é uma das raras menções a respeito do léxico da área da informática nesse material. Assim, destaca-se que exercícios que trabalham com a relação do termo com os outros do seu conjunto lexical não são comuns no livro, mesmo considerando os termos gerais da língua inglesa.

Os critérios estabelecidos para a análise dos exercícios de léxico nas obras não foram compatíveis com os tipos de atividades que integram o quarto livro do corpus desta investigação. O primeiro empecilho diz respeito ao propósito de analisar exercícios que abordassem termos da área da informática, o que não é recorrente nas atividades desse material. O segundo refere-se aos tipos de exercícios que se almejava encontrar, isto é, atividades que evidenciassem: a relação do termo com a sua forma equivalente; com seu campo semântico e os outros termos do seu conjunto lexical; e com suas unidades terminológicas reduzidas. Entretanto, tais verificações não foram integralmente possíveis devido ao fato de as atividades focalizarem a prática de conteúdos gramaticais.

Outra análise não possível foi com relação à contextualização dos itens lexicais nas atividades. Isso também se deve ao fato de exercícios lexicais voltados para a terminologia da área da informática serem raros no livro *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet* (THOMPSON, 2016). Embora alguns gêneros discursivos (como verbetes, artigos, anúncio de emprego, minibiografia, provérbios e citações) apareçam na obra, não são relevantes para a área da informática e não apresentam seus termos específicos. Portanto, não há exercícios lexicais que, de forma contextualizada, possam remeter-se a tais textos.

Considerando as três obras de inglês para informática, o quadro abaixo sintetiza os resultados revelando a ocorrência dos exercícios de léxico que se enquadram nos critérios de relação terminológica estabelecidos para a análise:

Quadro 7 - Ocorrência de exercícios no corpus conforme os critérios de relação terminológica

CRITÉRIOS LIVROS	Relação do termo com a sua forma equivalente	Relação do termo com seu campo semântico	Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical	Relação do termo com suas unidades terminológicas reduzidas: siglas e acrônimos
1. Inglês Instrumental para Informática – English Online	Muito frequente	Não frequente	Frequente	Frequente
2. Infotech – English for computer users	Não frequente	Não frequente	Muito frequente	Pouco frequente
3. Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet	Não frequente	Não frequente	Não frequente	Não frequente

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Como se constata no quadro, no livro 1, a maior parte dos exercícios de léxico trabalha com a tradução, e isso possivelmente se deve ao fato de essa ser uma obra elaborada no Brasil para o público brasileiro. Já no livro 2, a maior parte dos exercícios de léxico explora a noção de campo lexical por meio da associação entre significante e significado. Isso está relacionado ao fato de essa ser elaborada na língua inglesa e direcionada a qualquer estudante de inglês como língua estrangeira, sem ter um país em específico como público-alvo. Finalmente, os critérios de relação terminológica estabelecidos para a análise das duas primeiras obras não foram compatíveis com os tipos de exercícios que integram o livro 3 do corpus devido ao fato de as atividades focalizarem, quase que exclusivamente, a prática de conteúdos gramaticais.

Considerando ainda as três obras de inglês para informática, o próximo quadro resume as considerações referentes ao último aspecto observado nessa análise: a contextualização dos itens lexicais nos exercícios selecionados. Buscou-se verificar, portanto, se os termos foram apresentados de maneira isolada ou se, de forma adequada, reportaram-se a um contexto/sentença.

Quadro 8 - Contextualização dos termos

LIVROS:	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EXERCÍCIOS ANALISADOS:
1. Inglês Instrumental para Informática – English Online	Exploram de forma constante o ensino dos termos da área da informática, mas eventualmente o fazem de modo contextualizado.
2. Infotech – English for computer users	Exploram de forma constante o ensino dos termos da área da informática e frequentemente o fazem de modo contextualizado.
3. Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet	Raramente exploram o ensino dos termos da área da informática, por isso, não foi possível realizar a análise.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Reitera-se, a partir do quadro, que os livros 1 e 2 são os que constantemente apresentam o ensino dos termos da área da informática. Entretanto, uma característica que os difere é a presença ou não da contextualização dos itens lexicais nos exercícios selecionados.

O fato de o livro 1, *Inglês Instrumental para Informática – English Online* (CRUZ, 2013), apresentar os termos de maneira isolada, na maior parte das suas atividades, justifica-se pela insuficiência de gêneros discursivos relevantes para a área da informática. Dessa forma, a presença de termos da área nos textos da obra também é restrita, o que faz com que tais termos sejam frequentemente ensinados de forma descontextualizada pelos exercícios.

No que diz respeito ao livro 2, *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014), verificou-se que a maior parte das atividades analisadas apresenta os termos de forma contextualizada, isto é, se reportam adequadamente a um contexto ou sentença relacionados aos textos da obra. Destaca-se, portanto, o fator positivo da diversidade de gêneros discursivos relevantes para a área da informática. Assim, uma vez que há uma quantidade considerável de gêneros discursivos adequados, há também a presença recorrente de termos específicos nos textos presentes no material, o que favorece a contextualização dos exercícios de léxico.

Essas foram as três obras averiguadas a partir dos critérios selecionados para a análise dos exercícios de léxico referentes às unidades terminológicas da

informática. Na sequência, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa, discorrendo a respeito das respostas encontradas para as questões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo geral refletir sobre o ensino dos termos no trabalho com o *ESP* no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, observou-se que uma das dificuldades com relação ao ensino da Língua Inglesa nesse contexto é a inter-relação entre os conteúdos básicos previstos no currículo e os conteúdos específicos voltados para a área da informática.

Tal verificação foi realizada por meio da análise da ementa do curso em pauta pertencente a uma escola pública do Estado do Paraná, visto que não estavam previstos no documento as especificidades da área da informática. Dentre outras justificativas, isso é motivado pelo fato de o material didático disponibilizado pelo governo do Estado para o trabalho com os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ser voltado unicamente ao inglês para fins gerais.

Assim, a primeira parte do corpus foi composta pelo material didático fornecido pelo governo do Estado para o ensino da Língua Inglesa no Curso Técnico em pauta. Buscou-se evidenciar seus aspectos gerais e confirmou-se a hipótese de que, uma vez que a obra não é destinada ao ensino de inglês para fins específicos, não contempla as necessidades específicas de aprendizado do aluno que utilizará esse idioma para a área da informática.

Por isso, levando em conta a necessidade do ensino dos conjuntos terminológicos da informática nos cursos técnicos integrados voltados para esta área, o corpus foi composto por outros três livros didáticos de inglês para informática disponíveis no mercado brasileiro, que poderiam servir como materiais complementares àquele ofertado pelo governo.

Com relação a essas três obras, a partir de alguns critérios estabelecidos, uma análise a respeito dos seus exercícios de léxico foi realizada. Assim, alguns questionamentos a esse respeito surgiram ainda no início deste estudo: i) Os materiais didáticos de inglês para informática selecionados para compor a análise desta pesquisa contemplam os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem *ESP*?; ii) Essas obras abrangem de maneira significativa o ensino de unidades terminológicas da área? Em caso afirmativo, de que forma o fazem?; iii) Dentre tais livros, quais se caracterizam como suportes pedagógicos apropriados para o ensino de Língua Inglesa para informática levando em consideração

contribuições do ensino de termos, associado à abordagem do *ESP* no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?

Com o intuito de responder a tais questões, a análise do corpus teve como primeiro objetivo específico verificar se os materiais didáticos de inglês para informática selecionados contemplavam os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem *ESP*. As conclusões foram as seguintes: no primeiro livro analisado, *Inglês Instrumental para Informática – English Online* (CRUZ, 2013), a abordagem instrumental está presente; porém, diferentemente do que propõe a abordagem *ESP*, em seus múltiplos aspectos, nessa obra ela é entendida somente como inglês para leitura; as demais habilidades (compreensão oral e produção oral e escrita) não são levadas em conta. No segundo livro, *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014), verificou-se que os exercícios de léxico estão de acordo com a abordagem *ESP* e que o foco não é somente a leitura, mas habilidades de compreensão e de produção oral e escrita também são ensinadas ao aluno. O terceiro livro, *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet* (THOMPSON, 2016) defende que sua concepção linguística é baseada no inglês instrumental com foco na leitura; contudo, a verificação dos exercícios da obra revelou que, ao focalizar o ensino gramatical, ela afasta-se dos propósitos dessa abordagem.

O segundo objetivo específico deste estudo foi o de analisar se, de acordo com os critérios de relação terminológica estabelecidos, o ensino dos termos da área da informática era abordado nas obras selecionadas e se isso era feito ou não de forma contextualizada. Concluiu-se, conforme o Quadro 7 (p. 134), que as obras *Inglês Instrumental para Informática – English Online* (CRUZ, 2013) e *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014) apresentam exercícios de léxico que contemplam o ensino dessas unidades terminológicas e que a Relação do termo com a sua forma equivalente e a Relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical são, respectivamente, os critérios de relação terminológica mais frequentes nos exercícios. Entretanto, a obra *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet* (THOMPSON, 2016) não contém exercícios de léxico que abranjam a terminologia da área da informática.

Com respeito à contextualização dos itens lexicais nas atividades, concluiu-se, conforme o Quadro 8 (p. 135) que a obra *Inglês Instrumental para Informática – English Online* (CRUZ, 2013), apesar de explorar de forma constante o ensino dos

termos da área da informática, eventualmente o faz de modo contextualizado, pelo fato da insuficiente presença de gêneros discursivos relevantes para a área da informática. Já a obra *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014) explora de forma constante o ensino dos termos da área da informática e frequentemente o faz de modo contextualizado, o que contribui com a eficácia dos exercícios. Essa mesma análise não foi possível no livro *Inglês Instrumental – estratégias de leitura para informática e internet* (THOMPSON, 2016) em virtude da rara presença de exercícios lexicais voltados para a terminologia da área da informática na obra.

O terceiro objetivo específico foi propor um material didático complementar para ser utilizado no Curso Técnico em Informática Integrado e sugerir a readequação da ementa de Língua Inglesa da 1ª série desse curso de uma instituição pública paranaense. Dessa forma, levando em consideração as questões teóricas defendidas nessa pesquisa no que diz respeito à abordagem *ESP* e ao ensino dos termos no trabalho com as línguas de especialidade, o livro *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014) é a obra que melhor se caracteriza como suporte pedagógico adequado para o ensino de inglês para informática.

O ponto mais relevante dessa obra, em relação às demais, é que os exercícios de léxico estão ajustados à abordagem *ESP* em seus múltiplos aspectos e que não focalizam unicamente a habilidade da leitura. A partir dessa constatação, observa-se que: 1) unidades terminológicas da área da informática são exploradas continuamente nos exercícios lexicais principalmente por meio da relação do termo com os outros termos do seu conjunto lexical (associação entre significante e significado; 2) os termos são apresentados pelos exercícios de maneira contextualizada, isto é, as unidades terminológicas reportam-se adequadamente a um contexto/sentença, já que há nesse material uma diversidade de gêneros discursivos relevantes para a área da informática e há, consequentemente, a presença recorrente de termos específicos nos textos.

Diante disso, sugere-se que a obra *Infotech – English for computer users* (ESTERAS, 2014) seja utilizada pelos professores de Língua Inglesa do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio como um material complementar ao que é disponibilizado pelo governo como uma possibilidade de integração entre os conteúdos básicos do currículo e os conteúdos técnicos. Sugere-se ainda que à ementa da 1ª série do curso do Colégio Estadual Leonardo da Vinci (analisada na

terceira seção), além da descrição já contida *“O discurso enquanto prática social em diferentes situações de uso. Práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e análise linguística”*, seja também incorporada a *“Terminologia específica da área da informática a partir da abordagem ESP”*.

Por fim, considerando a despretensão desta pesquisa em apontar instruções, buscou-se, ao longo das seções apresentadas, alguma reflexão acerca do ensino de inglês como língua de especialidade e do trabalho com os termos junto à abordagem *ESP* na Educação Profissional. Ressalta-se ainda que nos dias atuais, mais do que antes, essa modalidade carece da atenção do meio acadêmico, tendo em vista os retrocessos ocorridos (e também os que se anunciam) por meio das reformas legislativas para a educação de nível médio no Brasil. Tais propostas claramente tencionam a legitimação da dualidade entre a educação geral e a educação para o trabalho que voltará a estar unicamente atrelada à distinção de classes sociais. Ademais, acredita-se que este estudo possa ser uma fonte de consulta para professores/pesquisadores interessados no tema.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CIEFIL, v. XV, n. 5, 2011, p. 1332-1343.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- AUBERT, F. H. Prefácio. In: BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004, p. 15-18.
- AUGUSTO, E. H.. **Ensino Instrumental na Língua-Alvo: uma proposta de ensino de escrita em ambiente acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- BARNARD, R; ZEMACH, D. Materials for Specific Purposes. In: B. TOMLINSON (ed.) **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum, 2003.
- BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.
- BARROS, L. A.; RODRIGUES, V. T. Equivalência terminológica bilíngüe português-italiano no domínio da Dermatologia: o caso dos termos genéricos e específicos. 2004. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXIV, p. 686-691, 2005.]Disponível em <http://www.geltra.ibilce.unesp.br/periodicos.php>. Acesso em 21 abr. 2019.
- BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for Specific Purposes**. UK: Palgrave Macmillan, 2010.
- BEZERRA, D. de S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BEZERRA, D. de S.; JOVANOVIC, A. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no ensino médio integrado ao técnico. **IConjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, vol. 20, n 1, p. 101-118, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2577/pdf_35306/05/2017> Acesso em: 12 jun. 2017.
- BIDERMAN, M. T. C. O significado. A estruturação do léxico. In: BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. Leitura e crítica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 187-202.
- BLOOR, M. The English Language and ESP Teaching in the 21st Century. In: MEYER, F. et al. (eds.) **ESP in Latin America**. Universidad de Los Andes. CODEBRE, 1997.

BORGES, E. F. do V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira - Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

CELANI, M. A. A. Introduction. In: CELANI, M. A. A.; DEYES, F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. (orgs.) **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection**. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p. 13-26.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009, p. 17-31.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: Teoría, Metodología, Aplicaciones. Barcelona: Editorial. Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. **Terminology**, v.9, n.2, p.163-200, 2003.

CABRÉ, M. T.; GÓMEZ de E. J. **La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global**. Madrid: Gredos, 2006.

CHAVES, D. F. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília: DF, 10 de Mar. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5123>> Acesso em: 06 mai. 2017.

CHENG, A. ESP classroom Research: Basic Considerations and Future research questions. In: BELCHER, D., JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. (orgs.) **New Directions in English for Specific Purposes Research**. Ann Harbor: University of Michigan Press, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI. **Projeto Político-Pedagógico**. Dois Vizinhos, PR, 2018a. Disponível em: <http://www.dvzleonardodavinci.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/10/720/455/arquivos/File/PPP-2018-CELV.pdf>. Acesso em 05 jun. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL LEONARDO DA VINCI. **Plano de Curso Técnico em Informática, com organização curricular Integrada ao Ensino Médio**. Dois Vizinhos, PR, 2018b. Disponível em: http://www.dvzleonardodavinci.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/10/720/455/arquivos/File/Plano_de_Curso_2018-TI_Integrado.pdf. Acesso em 05 jun. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. P; BEATO-CANATO, A. P.M.. A formação de professores línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A**, vol.1, n 32, p 45-74, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2017.

CRUZ, D.T. **English online: Inglês instrumental para informática**. 1. Ed. São Paulo: Disal, 2013.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>> . Acesso em: 28 abr. 2018.

DUDLEY-EVANS; M. J. ST. JOHN. Report on Business English: a review of research and published teaching materials. **TOEIC Research Report**, n. 2. Princeton, Educational testing Service, 1996.

EL KADRI M, S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. In **Entretextos**, vol. 10, n. 2, p. 64-91, 2010. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966/6950>> Acesso em: 28 abr. 2018.

ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. G. **El español lengua de especialidad**: enseñanza y aprendizaje. Madrid: Arco/Libros, 2009.

ESTERAS, S.R. **Infotech**: English for computer users. 4. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná**: um contexto idiossincrático. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-110626/>> Acesso em: 06 mai. 2017.

FERREIRA, M. C. Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua. **Revista Prolíngua**. v. 2. n. 2 – Jul./Dez. 2009.

FINATTO, M. J. B.; KRIEGER, M. G. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

FINATTO, M. J. B.; ZILIO, L. (Orgs.). **Textos e Termos por Lothar Hoffmann**. Um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Palotti, 2015. Disponível em <file:///E:/ARQUIVOS/Desktop%20Novo/MESTRADO/Hoffmann.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FREIRE, M.M. Prefácio. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009, p. 11.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Vocational education and development. In: UNESCO. **International handbook of education for changing world of work**. Germany: UNIVOC, 2009, p. 1307-1319.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almeida, 1974.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **HELB**, Ano 8, n 8 - 1/2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>> Acesso em: 17 mai. 2017.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B.; FINATTO, M. J. B. Terminografia das leis do meio ambiente: princípios teórico-metodológicos. In: KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (Orgs.). **Temas de Terminologia**. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LACERDA, J. R. D. **Ensino de inglês para fins específicos**: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso esp-t para profissionais da saúde. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5963>> Acesso em: 06 mai. 2017.

LEFFA, V. J. **As Palavras e Sua Companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As_Palavras.pdf> Acesso em: 21 mai. 2017.

LIMA, A. J. R. **Políticas Educacionais e Ensino Médio da Literatura brasileira**. Dissertação de Mestrado. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, 1991.

LIMA B. F.. **O ensino de inglês em um Instituto Federal**: Uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16221/1/BrunoFL_DISSERT.pdf> Acesso em: 01 mai. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

MASIN, M. A. P. C. G. **Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de tecnologia em automação industrial**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14102>> Acesso em: 04 jun. 2017.

MARTINS, S. M. D. **O Comportamento das Siglas e dos Acrónimos em Textos de Economia**. Dissertação para obtenção do Mestrado de Linguística, especialidade de Lexicologia e Lexicografia – Terminologia. Universidade nova de Lisboa, 2004.

MENEZES, A. et al. **Alive high**: inglês, 1º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a04v29n2.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PARANÁ. **Diretrizes da Educação Profissional**: Fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: 2008.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Cursos Profissionalizantes**: Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação.. **Ensino**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7243>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação.. **Guia de Cursos Técnicos e de Formação**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1248>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PIETRARÓIA, C. C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 37 (2), p. 7-16. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_INTEGRA.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

PINTO, A.P. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (ed.) **English for Academic and Specific Purposes in**

Developing, Emerging and Least Developed Countries. University of Kent: Canterbury, 2008.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de Mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama no Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. In: LIMA-LOPES, R. E. de; FISCHER, C. R.; GAZZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 347-359.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 237-257.

THOMPSON, M. A. **Inglês instrumental: estratégias de leitura para informática e internet**. São Paulo: Érica, 2016.

VANGEHUCHTEN, L. En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología? **Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**. Amsterdam, 2000. Disponível em: www.cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm Acesso em: 18 mai. 2017.

VARGAS, M. D.; NADIN, O.L. A terminologia no curso de formação de professores de línguas: uma proposta didática. **Tradterm**, São Paulo, vol. 25, p. 235-251, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/103251/101680>. Acesso em: 18 mai. 2017.

VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **DELTA**, vol.15, n. Especial: p. 437-457, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501999000300017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 01 mai. 2017.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M.H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de

Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, Abr./Jun, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.