

LUCAS KATSUYOSHI SUTANI GASTALDI

ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS
ESPECÍFICOS: perfil e análise de necessidades de
potenciais alunos



LUCAS KATSUYOSHI SUTANI GASTALDI

**ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS
ESPECÍFICOS: perfil e análise de necessidades de
potenciais alunos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Co-orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

ARARAQUARA – SP.
2017

Sutani Gastaldi, Lucas Katsuyoshi
ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: perfil
e análise de necessidades de potenciais alunos /
Lucas Katsuyoshi Sutani Gastaldi - 2017
88 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

Coorientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino de Línguas para
Fins Específicos. 3. Língua Espanhola. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCAS KATSUYOSHI SUTANI GASTALDI

ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: perfil e análise de necessidades de potenciais alunos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Co-orientadora: Prof. Dr. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 22/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^o Dr. Odair Luiz Nadin da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho Universidade” (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O Kuinghttons
Universidade de São Paulo (USP)

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

A meus pais, Claudio e Mariza, pelo apoio desde a graduação até os momentos finais desta dissertação, pelo exemplo de seres humanos que são e pelos momentos de alegria e felicidade que me proporcionaram.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudio e Mariza, pelo apoio em todos os momentos da minha vida e pela compreensão nos momentos de desespero.

As minhas irmãs, Fernanda e Juliana, que mesmo não sabendo ao certo o que eu estava fazendo, apoiaram-me nos momentos difíceis.

As professoras Nildicéia Aparecida Rocha e Sandra Mari Kaneko Marques, pelas sugestões no exame de qualificação deste trabalho.

A professora Mônica Ferreira Mayrink O Kuinghttons por aceitar o convite e participar desta banca.

Aos participantes desta pesquisa, já que sem eles nada disso seria possível.

Aos meus amigos (as) de Araraquara, que me proporcionaram bons momentos de distração nas horas de tensão pré-qualificação/defesa.

Aos meus amigos de Dourado, meus irmãos de alma e incentivadores da carreira acadêmica, que me proporcionaram bons momentos nessa difícil jornada.

Aos meus familiares, por me apoiarem em todos os momentos.

A meu orientador Odair Luiz Nadin da Silva e à minha Co-orientadora Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, pelas observações, ajudas e paciência na construção e desenvolvimento desse trabalho.

Aos meus colegas da Pós-Graduação, que me entendem como ninguém.

A Deus, por tudo que aconteceu até agora e por me dar o prazer de conhecer todas essas pessoas citadas.

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

É possível verificar nas últimas décadas o interesse pelo ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil, principalmente, após a criação do MERCOSUL. Diante disso, a presente pesquisa busca desenvolver reflexões sobre a demanda por cursos de língua espanhola para fins específicos no Brasil, com relação às áreas de conhecimento dos potenciais alunos, suas características, necessidades e modalidade de curso preferida. Partimos da hipótese de que a modalidade a distância pudesse ser a de maior interesse, em consequência de seu crescimento nos últimos anos e em decorrência do perfil de muitos profissionais que buscam a aprendizagem do idioma. Utilizamos princípios teóricos do ensino de línguas para fins específicos e discutimos alguns aspectos da Educação a Distância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com dados quantitativos, na medida em que foram elaborados dois questionários utilizando uma ferramenta virtual e aplicado a estudantes e profissionais de diferentes áreas do conhecimento. O questionário 1 foi organizado com dez questões que buscam identificar desde o nível linguístico do aluno na língua-alvo, a sua faixa etária, quais as habilidades linguísticas mais presentes no cotidiano desses profissionais/alunos, a modalidade de ensino preferida (presencial, híbrida ou a distância) até a área do conhecimento dos entrevistados. Com relação a esse questionário, foram considerados para a análise um total de mil trezentos e quarenta e quatro informantes. O questionário 2 surgiu da necessidade de identificar, com maior eficiência o nível linguístico dos informantes, potenciais alunos, entre os participantes da área de maior demanda identificada no questionário um. Os estudos partiram das respostas dos dois questionários, às quais utilizamos para compor a análise final dos dados, pensando nos possíveis alunos e no contexto no qual eles estão inseridos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ensino de línguas para fins específicos. Língua Espanhola.

ABSTRACT

It is possible to verify on the last decades, the growing interest in the teaching and learning of Spanish as a foreign language especially after the foundation of MERCOSUL on the last decade. Facing that, the present study aims to reflect about the demand by Spanish language courses to specific purposes in Brasil relative to the areas of knowledge of the potential students, their characteristics and favorite course modality. We considered the hypothesis that the distance learning modality is the one with the major interest as a result of its growing in the last years and the profile of many professionals that search the language's learning. We will use the theoretical and methodological principles of the teaching of languages to specific purposes and we will discuss the aspects of the Distance Learning. It is a qualitative research with quantitative data, since two questionnaires were developed using the virtual tool and applied to students and professionals from different areas of knowledge. Questionnaire 1 was organized with ten questions that identified since the linguistic level of the student on the target language, age group, which were the most present linguistic skills in their job, the most favorite teaching modality (presential, hybrid or distance learning) until the area of knowledge of the interviewed. We considered to the analysis a total of a thousand three hundred forty-four questionnaires; then questionnaire 2 came up with the necessity of rethink the linguistic level of the professionals of Engineering, the course with the higher demand, according to questionnaire number one. The studies departed from the answers of both questionnaires which we will use to compose the final analysis of the data, thinking about the possible students and in the context in which they are inserted.

Key-words: Applied Linguistic. Language teaching for specific purposes. Spanish Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma EFE	33
Figura 2- Evolução da EAD	36
Figura 3 - Imagem de uma propagando do Instituto Universal Brasileiro	40
Figura 4- Transmissão Projeto SACI (1974).....	41
Figura 5- Informações a serem obtidas em uma análise de dados	49
Figura 6- Descrição QECR	57
Figura 7- Exemplo 1 (QUES2).....	63
Figura 8- Exemplo 2 (QUES2).....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade	51
Gráfico 2- Nível de Escolaridade	53
Gráfico 3- Nível linguístico.....	55
Gráfico 4- QUES2- Nível linguístico.....	58
Gráfico 5- Descrição QECR (QUES2).....	61
Gráfico 6- Habilidades linguísticas	66
Gráfico 7- Área de conhecimento	69
Gráfico 8 - Modalidade de ensino	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução EAD em um ano (2011-2012).....	38
Tabela 2- Idade.....	51
Tabela 3- Nível de escolaridade.....	53
Tabela 4- Nível de conhecimento.....	55
Tabela 5- Nível linguístico (QUES2).....	58
Tabela 6- Resultados descrição QECR (QUES2).....	62
Tabela 7- Habilidades linguísticas.....	66
Tabela 8- Área de conhecimento.....	69
Tabela 9- Modalidade de ensino.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Espanhol para Fins Específicos.....	32
Quadro 2- Nível linguístico QUES1	56
Quadro 3 - Resposta sobre a importância da língua espanhola	70
Quadro 4 - Respostas negativas com relação à importância da língua espanhola.....	71
Quadro 5 - Razões para a preferência pela modalidade presencial	73
Quadro 6 - Razões das pessoas que preferem a modalidade EAD.....	74
Quadro 7 - Razões para a preferência pela modalidade híbrida.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
- CEPRIL - Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura/ Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem
- EAD - Educação a Distância
- ECT - Espanhol da Ciência e da Tecnologia
- EFA - Espanhol para Fins Acadêmicos
- EFE - Espanhol para Fins Específicos
- EFL - Espanhol para Fins Laborais
- EFO - Espanhol para Fins Ocupacionais
- ELFE - Ensino de Línguas para Fins Específicos.
- EPA - Espanhol profissional e acadêmico
- LAEL - Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas.
- LE - Língua Estrangeira
- LinFE - Línguas para Fins específicos.
- MEC - Ministério da Educação
- PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- QECR - Quadro Europeu Comum de Referência
- QUES1 - Questionário 1
- QUES2 - Questionário 2
- SACI - Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
- UFU - Universidade Federal de Uberlândia
- UNESP - Universidade Estadual Paulista
- USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1 O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS ESPECIALIZADOS NO BRASIL: DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL AO ENSINO PARA FINS ESPECÍFICOS	21
1.1 O Projeto Nacional	21
1.2 Abordagem instrumental de ensino de línguas e o ensino de línguas para fins específicos: aproximações e distanciamento	24
1.3 Línguas Estrangeiras para Fins Específicos	26
1.3.1 Princípios de análise de necessidades	30
1.4 O Espanhol para Fins Específicos	31
SEÇÃO 2 PANORAMA SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA	35
2.1 Breve histórico da Educação a Distância	35
2.2 A Educação a Distância no Brasil	39
SEÇÃO 3 METODOLOGIA	43
3.1 Natureza metodológica da pesquisa	43
3.2 Contexto, participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	44
3.3 Procedimentos de coleta de dados	46
3.4 Procedimentos de análise de dados	47
SEÇÃO 4 ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 Perfil dos potenciais alunos	50
4.1.1 Idade	50
4.1.2 Nível de escolaridade	52
4.1.3 nível de conhecimento em língua espanhola	54
4.2 Necessidades dos potenciais alunos	65
4.2.1 Habilidades linguísticas na língua-alvo	65
4.2.2 Área profissional e/ou acadêmica	67
4.2.3 Modalidade de ensino	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	81
Apêndice A- Questionário 1	83
Apêndice B- Questionário 2	85

ANEXOS	87
Anexo A- Parecer Consubstanciado do CEP.....	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

As línguas estrangeiras são, na atualidade, requisitos fundamentais para compor um bom currículo profissional. Algumas delas, dentre as quais se destaca o inglês, deixou de ser um “diferencial” para ser uma exigência no mercado de trabalho em diferentes áreas. Com a língua espanhola não tem sido diferente. Este idioma ascendeu a uma posição respeitada entre os mais falados no mundo. Segundo Targino (2006), nos Estados Unidos, por exemplo, é o idioma estrangeiro mais estudado e já se caracteriza como a segunda língua de comunicação naquele país.

No Brasil, a necessidade de se estudar a língua espanhola se justifica a partir de diferentes pontos de vista. Do ponto de vista geográfico, estamos cercados por falantes dessa língua. No cenário político-econômico, também há certa interação entre o Brasil e os países hispânicos que justificam ações como investimentos em pesquisas, ensino e aprendizagem tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa como língua estrangeira.

Segundo Araújo e Montanez (2012), o ensino de língua espanhola no Brasil se intensificou, sobretudo, a partir da criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Entretanto, além desse fator, muitos veem interesse no espanhol como língua estrangeira por ser um idioma cuja aprendizagem encontra-se em expansão. Segundo Sellanes (2017), o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo, dado que confirma a relevância dessa língua na sociedade atual. Por essa razão, profissionais do ensino de línguas passaram a olhar com maior atenção a questão do ensino desse idioma.

Os aspectos político-econômicos e culturais, que deram origem a tal crescimento, também levaram à sanção da lei 11.161/2005¹ que possibilitou a inserção dessa língua na grade curricular da educação básica brasileira. A lei tornava a língua espanhola de oferta obrigatória no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental II, sendo sua matrícula opcional para o aluno.

Nessa perspectiva, a língua espanhola passou, pelas razões supramencionadas, a ser um pré-requisito para os profissionais em busca de uma colocação no mercado de trabalho. Assim, desenvolver pesquisas que visem refletir sobre o ensino de línguas em contextos especializados vem, portanto, ao encontro das necessidades atuais da Educação no Brasil.

¹ Revogada pela medida provisória nº746, de 2016.

Considerando os pressupostos do Espanhol para Fins Específicos (EFE), do Ensino de Línguas Estrangeiras e da Educação a distância, desenvolvemos a presente pesquisa com o intuito de investigar a demanda do ensino de espanhol para fins específicos em diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as necessidades e o perfil de possíveis aprendizes e interessados em cursos de Espanhol para Fins Específicos no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se verificar qual a modalidade de ensino de preferência entre esses potenciais alunos (a distância, presenciais ou híbridos) e averiguar se um curso na modalidade EAD seria uma necessidade. Essas respostas foram obtidas com auxílio de dois questionários. A pesquisa abrangeu diversas universidades dentro e fora do estado de São Paulo.

Partindo desse segundo questionamento, pretende-se ainda realizar a análise sobre a importância da língua espanhola dentro da área identificada como de maior demanda na pesquisa realizada, ou seja, dentro da área de conhecimento/corso que obteve um maior número de respostas durante a aplicação do questionário 1 dessa pesquisa.

A partir dos objetivos, elaboramos duas perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado. Buscamos as respostas com o auxílio das indagações a seguir:

1. Integrantes de quais áreas do conhecimento têm maior interesse por um curso de espanhol para fins específicos e qual o perfil e as necessidades desses potenciais alunos?
2. Em que medida a modalidade a distância de cursos de espanhol para fins específicos vêm ao encontro das necessidades dos alunos e são de seu interesse dentro do seu ambiente profissional/acadêmico?

Na primeira pergunta procuramos fazer um levantamento de participantes das diversas áreas de conhecimentos que possuem interesse em estudar a língua espanhola para fins específicos e identificar por meio dos dados coletados o perfil e as necessidades desses possíveis alunos, bem como alunos de quais cursos mais responderam o questionário durante a aplicação, demonstrando maior interesse por um curso nessa área.

A segunda questão busca levar a reflexão sobre a modalidade de Educação a Distância e o modo como ela é priorizada por esses potenciais alunos de espanhol para fins específicos. As questões que nos instigaram foram, por exemplo: será que os alunos conhecem essa

modalidade de ensino? Será que eles gostariam de cursar espanhol para fins específicos a distância? Por que sim? Por que não?

Partindo dessas perguntas de pesquisa, estruturamos a dissertação, tendo como eixo temático o ensino de línguas para fins específicos e a preferência de modalidade de ensino de possíveis alunos.

Assim, o presente trabalho está organizado em 4 seções, além das considerações finais, apêndices e anexos. Primeiramente, na fundamentação teórica, apontaremos o ensino de línguas em contextos especializados no Brasil analisando desde a abordagem instrumental até o ensino de espanhol para fins específicos. Nessa seção, apresentaremos a implantação do projeto inglês instrumental e os desdobramentos desse projeto para a construção de tal abordagem em território nacional.

Ainda na primeira seção, discorreremos sobre o cerne de nossa pesquisa e a teoria fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, o ensino de línguas para fins específicos com foco na língua espanhola e na análise de necessidades.

A seção referente à Educação a Distância (EAD), a seção 2, foi dividida em duas partes: a primeira apresenta a origem da EAD no mundo e os primeiros cursos que surgiram nessa modalidade; já a segunda parte, diz respeito à chegada da EAD no Brasil e seus principais programas educacionais.

A seção de número três trata da metodologia aplicada a essa dissertação, que engendra considerações acerca da natureza metodológica da pesquisa, o contexto dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados. Ademais, descrevemos nessa seção, também os procedimentos de coleta e análises dos dados.

Na seção quatro, apresentamos uma discussão sobre as análises da pesquisa. Primeiramente, analisamos todas as questões do primeiro questionário, a fim de buscarmos dados que nos mostrassem uma demanda por curso de Espanhol para Fins Específicos em uma determinada área de conhecimento.

Após essa etapa, e depois de observado o curso com maior demanda, foram consideradas as questões discursivas, apenas das respostas dadas por participantes que fazem parte da área de com maior número de participantes, por ser a área de maior procura, segundo os dados coletados no primeiro questionário. Na seção subsequente, foram descritos os resultados obtidos no desenvolvimento da investigação.

Por fim, nas considerações finais buscamos responder as perguntas de pesquisa indagadas no início da investigação e discutir os resultados obtidos durante o desenvolvimento desse trabalho.

SEÇÃO 1 O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS ESPECIALIZADOS NO BRASIL: DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL AO ENSINO PARA FINS ESPECÍFICOS

Nesta seção será discutido o ensino de línguas em contextos especializados no Brasil, como ele surgiu e uma discussão acerca da diferença terminológica entre a abordagem instrumental e o ensino para fins específicos. Para iniciarmos essa seção é importante começarmos pela origem e os desdobramentos do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, precursor dessa abordagem em nosso país.

1.1 O Projeto Nacional

A história do Ensino de Línguas Instrumentais no Brasil tem início no ano de 1978, quando, segundo Celani (2009), interessados em desenvolver o Projeto começaram uma viagem pelo Brasil com o intuito de verificar interesses e necessidades de aproximadamente vinte universidades em trabalhar o inglês instrumental, abordagem ainda pouco conhecida naquele momento.

O Projeto, com princípio em 1980 e término em 1990, tal qual Celani (2005, p. 394 apud RAMOS 2009, p. 36) “tinha como objetivo o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas”.

Segundo Celani (2009), o berço do projeto foi a cidade de São Paulo, mais especificamente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com o Projeto Inglês Instrumental, idealizado pela Professora Maria Antonieta Alba Celani e Maurice Broughton, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL).

Segundo Ramos (2009), o referido projeto, em seus doze anos de existência, contou com duas fases. A primeira, mais investigativa, procurava espaços onde essa nova abordagem pudesse se encaixar e buscava parceiros para desenvolver esse Projeto que ainda se encontrava em construção. A segunda fase foi a de execução do projeto e a maneira como ele se desenvolveu e contribuiu para o progresso de outros projetos na área. A primeira fase (1978 a 1980), descrita por Ramos (2009), constituiu-se de visitas a universidades federais com a intenção de investigar a necessidade de cursos de inglês instrumental nesses institutos educacionais. Além disso, tinha-se o intuito de verificar se havia profissionais que pudessem

contribuir para o desenvolvimento do projeto e qual seria a melhor maneira de aplicar esses cursos nessas universidades.

Ainda segundo a autora, além dessa busca por espaço no cenário educacional, os coordenadores do Projeto organizaram um seminário incluindo algumas universidades com a intenção de apresentar o projeto e convidá-los a participar. Essa nova abordagem tinha como proposta não adotar nenhuma metodologia ou material; a intenção era que o professor trabalhasse livremente e, depois, contribuísse relatando a maneira como optou trabalhar e os resultados obtidos.

A segunda fase foi desenvolvida entre 1980 e 1990. Com o auxílio do Conselho Britânico, três especialistas foram enviados ao Brasil para ajudar na capacitação docente, de pesquisas e de materiais didáticos, são eles: Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. Os dois primeiros enviados a PUCSP e Scott, inicialmente, enviado a Universidade de Santa Catarina. Os três especialistas nortearam o desenvolvimento do Projeto.

Durante a segunda fase foram criadas diversas revistas e publicações para ajudar na capacitação docente, na produção de material e até mesmo para auxiliar na informação entre os institutos comprometidos com o Projeto. Alguns exemplos desses meios de comunicação entre instituições são, segundo Ramos (2009), as revistas e periódicos, como: *Newsletter*, *Working Papers*, *Resource Packages* e *The ESPecialist*². Dentre essas publicações, apenas a *The ESPecialist* continuou após o fim do Projeto e é a ainda a revista de maior impacto da área no Brasil.

Outros pontos importantes para o desenvolvimento do Projeto Inglês Instrumental foi a criação do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL), hoje nomeado como Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL), cujo objetivo era disseminar informações entre as diversas instituições participantes, como: materiais de apoio, auxílio para a produção de materiais e *feedback* das produções.

Além disso, foram organizados muitos seminários e congressos nos quais as instituições participantes apresentavam suas experiências e reflexões acerca dessa nova abordagem. Todo o material utilizado, metodologia proposta, erros e acertos eram discutidos e refletidos nesses encontros, sempre com a intenção de proporcionar a esses profissionais uma bagagem importante para o desenvolvimento de novas alternativas. Vale lembrar que, apesar do fim do Projeto, ainda há eventos onde essas questões são amplamente discutidas, bem como a criação

² THE ESPECIALIST, Revista de Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. PUC São Paulo. ISSN 2318-7115. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp>> Acessado em 9 abr. 2017.

de grupos de pesquisa com foco nessa área de conhecimento (GEALIN³ da PUCSP, por exemplo).

Figueiredo (2009) relata sua experiência com o Projeto afirmando que antes mesmo de conhecer essa proposta, ela e seus colegas/professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), já trabalhavam com o ensino para fins específicos, contudo não havia uma fundamentação teórica que pudesse auxiliá-los na elaboração mais consistente desses cursos e materiais, assim como também faltava preparação profissional, fazendo com que os professores agissem de modo intuitivo.

Depois de estruturado, já adentrando a segunda fase do Projeto Inglês Instrumental, os professores passaram a produzir materiais e publicações em revistas e periódicos que perpetuaram teorias acerca dessa nova abordagem. O profissional, além de professor, passou a ser pesquisador, fazendo de suas salas de aulas, contexto de pesquisa dessa nova abordagem de ensino de línguas.

Todo o material produzido nessas aulas era compartilhado em congressos e encontros nacionais realizados nas universidades participantes. Esses encontros eram organizados para o compartilhamento de experiência e reflexões sobre tema. Cada professor/pesquisador relatava sua experiência em sala de aula e a maneira como elaborou seu material e sistematizou o seu curso.

A ideia inicial do Projeto de não ter uma metodologia imposta é bastante interessante e rendeu aos professores muitas discussões relacionadas ao tema, uma vez que, devido à multiplicidade de metodologias, surgiram diferentes propostas, tendo cada uma delas seus resultados independentemente do modo como foi elaborada.

O Projeto Inglês instrumental também deu abertura para que profissionais de outras línguas pudessem refletir sobre essa abordagem. Hoje, apesar do fim do Projeto, ainda ocorrem diversos seminários e congressos⁴ no Brasil relacionados à abordagem, nos quais além de discutirem sobre os novos caminhos do inglês, também discutem outras línguas como o espanhol, por exemplo.

Segundo Celani (2009), a abordagem instrumental, no Projeto, teve como principal habilidade desenvolvida, a leitura e, por isso, marcada como uma abordagem que trabalhava apenas essa habilidade. Na subseção que segue, faremos uma discussão sobre a abordagem instrumental e do ensino de línguas para fins específicos.

³ Abordagem Instrumental e Ensino –Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos.

⁴ Por exemplo: Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica e o Congresso de Línguas para Fins Específicos

1.2 Abordagem instrumental de ensino de línguas e o ensino de línguas para fins específicos: aproximações e distanciamentos

O projeto Nacional, conforme mencionado anteriormente, deu origem à abordagem instrumental no Brasil e promoveu sua divulgação por diferentes partes do país. A partir disso, surgiram “outras abordagens” e outras denominações, como “ensino para fins específicos”, que passou a ser usado para diferenciar a abordagem instrumental das “novas” propostas.

Com relação à abordagem instrumental, Celani (2009, p.25) observa que, ao contrário do que se costuma entender, não se dedica apenas ao ensino da leitura e explica que isso ocorreu no projeto Nacional por partir da identificação de uma necessidade.

O projeto nasceu da identificação de uma necessidade em determinado momento histórico -ler em inglês. Os responsáveis por ele continuaram a atuar em contextos nos quais essa era a maior necessidade, e talvez não se deram conta imediatamente da falsa interpretação criada. Digno de nota, no entanto, é o fato de que nos cursos de português instrumental atenção é dada a outras habilidades, com especial ênfase na escrita em vários gêneros textuais. Talvez o encontro mais feliz que resultou o Projeto ESP tenha sido despertar a percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e “o mundo grande e comum”. Este pressuposto do ensino de línguas para fins específicos, se posto em prática efetiva, poderá contribuir também para o desenvolvimento de língua estrangeira no país.

O surgimento da abordagem com foco nas necessidades dos alunos, datado na década de 70, marca a utilidade de uma nova abordagem que suprisse as novas imposições do avanço da tecnologia e da globalização em estudar uma língua focada nas necessidades do aluno e do mercado de trabalho em que esse aluno se encontra.

É importante mencionar que a abordagem instrumental trouxe contribuições para a visão que se tinha da língua na época, pois esta priorizava elementos como a comunicação, a língua em uso, a aprendizagem como um processo colaborativo, o ensino centrado nas necessidades gerais do idioma, aspectos que até então, não vinham sendo contemplados nas teorias de ensino-aprendizagem daquele momento (SOUZA, 2016. p. 39-40).

Como percebemos no excerto acima, essa nova abordagem trouxe inúmeros benefícios ao Ensino e Aprendizagem de línguas, apresentando uma nova vertente aos estudiosos com

relação a teorias e práticas na área. Assim, o instrumental contribuiu para o desenvolvimento de materiais que auxiliam, até hoje no desenvolvimento desses cursos.

No caso da língua inglesa, por exemplo, há inúmeros exemplos de cursos de inglês para fins específicos, como os cursos de inglês para negócios, o mais comum dentre os dessa abordagem. Como mencionado anteriormente, no Brasil, o marco inicial para o desenvolvimento teórico dessa abordagem, foi o Projeto que, apesar de trabalhar para o ensino de inglês para fins específicos, acabou influenciando profissionais de outras línguas.

Conhecendo a diferença entre as duas abordagens destacadas anteriormente, salientamos que, ainda nos baseando em Guimarães (2014), a primeira língua a ser “instrumentalizada”, ou seja, usada como instrumento para uma finalidade específica, foi a língua inglesa. Com base nos postulados metodológicos do inglês instrumental, outras línguas foram instrumentalizadas com o mesmo fim, temos como exemplos a língua espanhola e a língua francesa. Segundo Guimarães (2014), não há diferença entre a língua instrumental e a língua para fins específicos.

[...] ensino instrumental e ELFE são sinônimos e, portanto, um tipo de ensino planejado para atender aos objetivos dos aprendizes, que pode ser para a leitura de textos em LE, como no Projeto Nacional, mas também para atender a outros objetivos. Desta forma, para evitar uma ideia distorcida de que instrumental é leitura, passou-se a usar na literatura da área o termo ELFE/LinFE e outros com o mesmo teor terminológico (GUIMARÃES, 2014, s/p).

Como demonstrado no excerto acima, concordamos que não há diferenças entre ao ensino instrumental de línguas e o ensino de línguas para fins específicos, o que de fato aconteceu é que tudo começou com foco no ensino de leitura, que era a necessidade da época, contudo houve uma evolução da abordagem e novas necessidades foram surgindo dependendo do público de cada curso e outras habilidades foram exploradas com o propósito de auxiliar os profissionais.

Portanto, refletindo sobre o problema que essa diferença terminológica pode causar no entendimento da presente investigação, decidimos que o termo utilizado a partir de agora será Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), uma vez que é o termo mais usado atualmente e encontra-se no título da referente pesquisa. E na próxima subseção serão discutidas as línguas estrangeiras para fins específicos.

1.3 Línguas Estrangeiras para Fins Específicos

Nesta subseção será considerado o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos e sua diferença com o ensino de língua geral, a fim de diferenciar essas duas abordagens bem como a maneira como cada uma é pensada e desenvolvida em um curso.

Com base em autores como Vivanco Cervero (2006) e Vilaça (2010), faremos essa diferenciação, com o propósito de descrever o Ensino de Línguas para Fins Específicos em diversas etapas fatores, desde a preparação de docentes, a preparação do material e as habilidades que podem ser trabalhadas em diferentes áreas do conhecimento, dependendo da demanda.

As línguas estrangeiras para fins específicos são trabalhadas por diversas instituições atualmente, como observamos na subseção referente ao Projeto Inglês Instrumental, e cada curso possui sua particularidade de acordo com as necessidades dos alunos que o frequentam, ressaltamos que os materiais são organizados de acordo com essas necessidades descritas pelo público na língua estrangeira.

Considerando essa ideia e refletindo sobre materiais de línguas para fins específicos e as características que eles devem ter para suprir uma determinada demanda, Alonso e Galván (2008) advogam que o ensino de espanhol para fins específicos, por exemplo, foi organizado da mesma forma que o inglês, tendo em vista as habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos, com finalidade na leitura acadêmica. Contudo, atualmente, há diversos materiais que vão além dessas destrezas e operam as demais habilidades em virtude das novas demandas.

De acordo com o Jornal Diário do Comércio, a busca por cursos de idiomas têm aumentado nos últimos tempos (RIBEIRO, 2013). Nota-se que é crescente o número de escolas de idiomas que surgem para satisfazer a procura de alunos, que buscam desde conhecimento pessoal até estabilidade no emprego em razão da concorrência qualificada.

Antes de iniciarmos a discussão sobre programas de ensino de línguas para fins específicos, é pertinente ressaltar a diferença entre essa abordagem e a abordagem de língua geral, aquelas tratadas em cursos de línguas estrangeiras em escolas regulares e de idiomas, que durante seu percurso tratam de diversos temas e com múltiplos objetivos.

O fato de os cursos gerais de línguas, como nas escolas de idiomas, por exemplo, não estarem direcionados a uma área específica, como Ciência e Tecnologia, não quer dizer que não possuem uma finalidade. De acordo com Vilaça (2010), essa abordagem trabalha de forma

global, passa por diversas áreas do conhecimento e o seu foco, na maioria das vezes, é trabalhar as diferentes habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) a fim de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.

Quando se estuda uma língua estrangeira (como língua geral) tem-se, geralmente, a aprendizagem da língua para desenvolver a competência comunicativa, por isso, os materiais são elaborados com atividades do cotidiano, como: culinária, filmes, cultura dos países onde essa língua é falada, diálogos gerais, músicas, dentre outros temas que perpassam o cotidiano; destaca-se, porém, que desenvolver essa competência não deixa de ser um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, o que acontece é que essa competência comunicativa é específica e, portanto, direcionada.

Segundo Vilaça (2010), o vocabulário utilizado nos livros didáticos de cursos gerais pode ser mais extenso, os textos podem proceder de diferentes gêneros textuais e os diálogos desenvolvidos para esses livros são de situações em que o estudante pode passar caso viaje, ou esteja em uma situação de imersão, tendo uma maior preocupação com a comunicação do aluno.

Para completar essa discussão, argumentamos que há diferenças entre um curso de língua geral e um curso de línguas para fins específicos, contemplando desde a especificidade do vocabulário até a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, mas a principal delas é o objetivo que motiva cada um deles. Segundo Guimarães (2014, s/p): “O que diferencia um curso para fins específicos de um curso para fins gerais são os seus objetivos. Em um curso de ELFE (Ensino de línguas para fins específicos), os objetivos (necessidades e interesses) são bem específicos e localizados, já em um curso para fins gerais os objetivos costumam ser mais difusos”.

Conforme Vivanco Cervero (2006), os cursos de línguas para fins específicos são elaborados pensando no público-alvo, ou seja, quando pensamos em desenvolver um curso desse tipo, devemos preestabelecer alguns critérios, como forma de organização. Para um curso com essa abordagem precisamos de uma demanda e de um planejamento, ou seja, precisamos conhecer os estudantes e o contexto laboral e/ou acadêmico em que ele está inserido para podermos planejar um material que atenda de alguma forma, as exigências do alunado, a meta do curso deve ser alcançar os objetivos dos estudantes.

Dentro do ELFE, o material é construído de acordo com as necessidades específicas, por isso, precisamos diagnosticar o nível linguístico do aluno na língua-alvo, quais as destrezas e habilidades são necessárias para que o aluno alcance seus objetivos linguísticos e como

abordaremos essas necessidades, afinal, nem sempre um material já consolidado logrará as exigências dos estudantes e profissionais.

Para desenvolver um curso para fins específicos, primeiramente, é preciso termos um público-alvo, conhecer o nível linguístico que esse público domina na língua-alvo; entender quais as habilidades mais importantes a serem trabalhadas, levando em consideração as necessidades dos alunos e qual a melhor maneira de elaborar atividades e aplicá-las, por isso, a importância da aplicação de um questionário inicial, a partir do qual o professor poderá ter informações sobre o perfil e as necessidades dos alunos para que eles atuem de forma eficiente nas situações-alvo.

A aplicação de um questionário inicial fará com que o professor e/ou organizador do curso trace um perfil desses estudantes, seus desejos e anseios, suas necessidades, contexto socioeconômico, dentre outras respostas que farão a diferença na hora de preparar um material para o ensino. Além disso, com o auxílio do questionário, o professor traçará as abordagens e metodologias que utilizará.

Mediante os dados será feita uma análise mais elaborada a fim de determinar e delimitar os objetivos do material, quando encontramos o público já temos o mais importante e o centro de todo trabalho, o aluno.

Posterior a isso, é importante que se busque uma adequação dos materiais ao nível na língua em questão, só assim as atividades poderão ser elaboradas de maneira a trabalhar com conteúdos que se adequem aos conhecimentos dos alunos para traçar os objetivos, metodologias e atividades que poderão ser aplicadas, caso o curso aconteça.

A metodologia a ser utilizada é organizada pelos professores em parceria com os aprendizes e escolhida a partir da forma com que cada docente tem de trabalhar, assim, não podemos afirmar que há uma abordagem instrumental ideal para ensinar uma língua estrangeira, seja no ensino de língua geral, seja no ensino de línguas para fins específicos. Tudo dependerá do público que está trabalhando e o professor só saberá como agir no decorrer do curso.

Ainda de acordo com Vivanco Cervero (2006), os termos “objetivo” e “necessidade” são frequentes na literatura da área e podem confundir-se quando tratamos deles no Ensino de Línguas para fins específicos, para diferenciar esses termos o autor afirma que:

Os conteúdos do curso devem advogar para atingir os objetivos, mas também poderíamos questionar qual é a diferença real entre as necessidades e os objetivos, uma vez que estes dois conceitos parecem idênticos; dito com outras palavras, se uma necessidade é compreender a bibliografia técnica em espanhol, o objetivo se converte na compreensão de textos técnicos. A realização da análise constitui uma fase prévia, estas necessidades se

mostrarão como objetivos necessários. (VIVANCO CERVERO, 2006. p.228).⁵

Segundo Vivanco Cervero (2006), a necessidade é algo amplo que o aluno precisa para desenvolver na língua e o objetivo é como a necessidade será trabalhada. Ou seja, a necessidade define como determinada habilidade será desenvolvida e os objetivos pontuam de maneira geral e específica o que precisará ser trabalhado para o aluno alcançar a aprendizagem necessária.

Além dos pontos citados, devemos ter a consciência de que um material como esse deve ser muito bem planejado, os objetivos devem ser coerentes e exequíveis. Os estudantes e profissionais que procuram um curso para fins específicos estão focados em aprender a língua de acordo com suas necessidades e, geralmente, em um curto período, portanto, o material deve ser adequado, a fim de alcançar as metas estipuladas pela demanda.

Outra pauta cabível nesse tema e, talvez, uma das maiores problemáticas que envolvem a elaboração de um curso/material com essa finalidade, é encontrar um professor que tenha conhecimento linguístico na língua espanhola e na elaboração de um material que supra essas necessidades, além de ter disponibilidade para trabalhar em parceria com especialistas na área de conhecimento a ser explorada.

Partindo das concepções teórico-metodológicas do ensino de línguas, consideramos para essa pesquisa, portanto, que para a elaboração de um programa de Ensino de Espanhol para Fins Específicos, faz-se necessário considerar os seguintes aspectos para seu desenvolvimento:

- (i) Características gerais dos potenciais alunos (Nível de escolaridade, idade, regiões, etc.);
- (ii) Nível linguístico na língua-alvo;
- (iii) Modalidade de ensino de preferência;
- (iv) Área de atuação;
- (v) Habilidades a serem desenvolvidas (leitura, escrita, oral, auditiva).

⁵ *Los contenidos del curso deben abogar por la consecución de los objetivos, pero también podríamos cuestionarnos cuál es la diferencia real entre necesidades y objetivos, ya que estos dos conceptos parecen idénticos; dicho con otras palabras, si una necesidad es comprender bibliografía técnica en español, el objetivo se convierte en la comprensión de textos técnicos. Si bien la realización del análisis constituye una fase previa, estas necesidades se han de mostrar como objetivos necesarios* (VIVANCO CERVERO, 2006. p.228).

Tais fatores nos auxiliarão a traçar as necessidades dos alunos. Depois de conceituada a ideia de abordagem instrumental, Ensino de Línguas para Fins Específicos e os fatores importantes para desenvolver um curso de línguas para fins específicos, concluímos que para a elaboração de cursos a serem aplicados de acordo com a necessidade de profissionais de uma determinada área, é preciso, primeiramente, analisar as necessidades desse público, com a intenção de destacar objetivos que possam levar esses alunos a aprender em conformidade com sua área de conhecimento.

1.3.1 Princípios de análise de necessidades

No Ensino de Línguas para Fins específicos temos como fundamental característica ter as necessidades do aluno como foco principal, por isso, a elaboração do curso é baseada na análise de necessidades do público-alvo, ou seja, se a área profissional e/ou acadêmica do aluno tem como prioridade desenvolver melhor a compreensão leitora de textos da área de Engenharia e a oralidade, por exemplo, o foco do curso deve ser trabalhar essas habilidades com o aluno.

Para contextualizar melhor essa ideia nos embasaremos em Hutchinson e Waters (1987) quando afirmam que o curso de inglês para fins específicos deve ser baseado na razão pela qual o aluno precisa apreender uma determinada língua. Essas razões podem ser de natureza acadêmica ou de trabalho, o que deve definir é o que será ensinado para ele.

Ainda de acordo com os autores, podemos considerar dois tipos de necessidades:

- A- As necessidades de situação-alvo (o que os alunos precisam saber para atuar na situação-alvo) e;
- B- Necessidades de aprendizagem (o que os alunos precisam fazer para alcançar a aprendizagem).

Para uma melhor definição das necessidades da situação-alvo, concordamos com Hutchinson e Waters (1987) (apud SIMÕES, 2014, p. 212) quando define:

As necessidades da situação-alvo englobam necessidades, lacunas e desejos:
 a) necessidades: determinadas pela demanda da situação alvo, ou seja, o que o aluno deve saber para desempenhar de forma satisfatória na situação alvo;
 b) lacunas: a proficiência alvo deve ser comparada à proficiência existente do aprendiz, sendo que a diferença entre as duas pode ser considerada a lacuna

do aprendiz, ou seja, o que ele ainda não sabe; e c) desejos: não há uma relação obrigatória entre as necessidades percebidas pelos professores e o que os alunos querem ou pensam que precisam. O que eles pensam que precisam às vezes não é percebido pelos professores de imediato. É importante lembrar que esses desejos não podem ser ignorados, pois são eles os elementos motivadores da aprendizagem.

Ainda conforme Hutchinson e Waters (1987 apud SIMÕES, 2014, p. 212), as necessidades de aprendizagem dependem do conhecimento da necessidade da situação-alvo e das características individuais de cada estudante para conseguir elaborar um curso que propicie aos alunos a melhor aprendizagem possível.

Considerando tais questões, ponderamos que para montar um curso de línguas para fins específicos devemos contemplar não só as necessidades, mas precisamos preencher as lacunas de conhecimentos dos estudantes e levar em consideração os desejos que motivam os alunos a estudarem a língua estrangeira nessa nova abordagem.

Defendemos, com base em Hutchinson e Waters (1987 apud SIMÕES, 2014, p. 212), que para produzir um curso, um material e até mesmo elaborar uma metodologia é necessário que seja realizada uma análise dessas necessidades, tendo como auxílio um questionário, uma entrevista, uma enquete ou uma ferramenta de coleta que ajude a chegar às respostas e sugestões para desenvolver esses materiais.

Fica evidente que, em um curso para fins específicos, a análise de necessidades é a primeira etapa a ser cumprida, uma vez que precisamos identificar o perfil e as necessidades de nosso público antes de iniciarmos a produção de material e pensar nas habilidades a serem desenvolvidas. A partir da próxima seção, falaremos do ensino de línguas para fins específicos com foco na língua espanhola.

1.4 O Espanhol para Fins Específicos

Com o desenvolvimento do inglês instrumental, profissionais de outras línguas passaram a adotar essa nova abordagem que tinha como centro do seu desenvolvimento, o aluno. O francês é um exemplo e com a língua espanhola não foi diferente como veremos no decorrer dessa seção.

Segundo Rodriguez-Piñero Alcalá e García Antuña (2009), a preocupação com a língua espanhola surgiu em meados dos anos oitenta, quando a Espanha passou a integrar a Comunidade Econômica Europeia, em 1986. Os autores sustentam a ideia de que a necessidade

de se elaborar projetos de espanhol para fins específicos no mundo surgiu depois que editoras, universidades e profissionais passaram a avaliar o mercado e constataram que o espanhol estava ganhando importância política e econômica mundialmente.

Com o surgimento de tais cursos, diversos estudos metodológicos foram realizados e com eles, novas terminologias e novas concepções de curso do Espanhol para Fins Específicos foram surgindo, cada qual com um propósito, mas sempre pensando no aluno e em suas necessidades. No quadro a seguir, apresentaremos algumas siglas relacionadas ao Ensino de Espanhol para Fins Específicos.

Quadro 1- Espanhol para Fins Específicos

EFE	Espanhol para Fins Específicos
EFO	Espanhol para Fins Ocupacionais
EFL	Espanhol para Fins Laborais
EFA	Espanhol para Fins Acadêmicos
ECT	Espanhol da Ciência e da Tecnologia
EPA	Espanhol profissional e acadêmico

Fonte: Adaptado de Vivanco Cervero (2006).

Segundo Vivanco Cervero (2006), há uma dificuldade e complexidade em especificar o foco de cada uma das propostas, visto que há uma linha tênue que deixa muito reduzido o objetivo de cada área, na medida em que se cruzam e muitas vezes se fundem, na intenção de trabalhar a língua considerando as necessidades do público-alvo.

O EFO e o EFL, por exemplo, são caracterizados pelo autor em questão como sinônimos, uma vez que se encontram com um mesmo objetivo: ensinar a língua espanhola aos aprendizes para que eles desenvolvam os conhecimentos necessários desta para seu ambiente de trabalho. As características e habilidades a serem aprofundadas nesses cursos, assim como nos outros, dependem da necessidade do aluno no contexto ao qual ele está inserido.

Assim, por exemplo, se o aluno estuda Comércio Exterior e o seu objetivo é participar de reuniões e lidar com os clientes estrangeiros, em ligações telefônicas, presencialmente e por e-mail, o material deve ser elaborado focando as habilidades auditiva, escrita e oral, uma vez que essas habilidades terão uma funcionalidade maior dentro do ambiente de trabalho desse aluno e/ou profissional.

O EFA surgiu devido às oportunidades de intercâmbio que vem ganhando espaço dentro das universidades. Para estudar o Espanhol para Fins Acadêmicos é importante que o aluno já

tenha base no espanhol geral para, posteriormente, trabalhar mais especificamente habilidades que eles vão necessitar durante a estadia em uma universidade estrangeira. As habilidades mais trabalhadas nessa modalidade, segundo Vivanco Cervero (2006), são: a compreensão leitora e a tradução de bibliografia especializada, visto que são as atividades que contemplam o cotidiano dos alunos em ambiente acadêmico.

Contudo, considerando o aluno de EFA em situação de imersão, admitimos a necessidade desse aluno de desenvolver a habilidade oral, uma vez que ele está em uma comunidade falante de língua espanhola e, por isso, precisará conversar na língua-alvo. Além disso, o aluno precisará assistir aulas e palestras, contemplando também a compreensão auditiva.

O ECT e o EPA passaram a existir em virtude da necessidade de elaborar relatórios, escrever artigos e apresentar trabalhos científicos em determinadas áreas do saber e em língua espanhola. Nesses tipos de cursos de espanhol para fins específicos, as atividades são, em geral, centradas nas habilidades escrita e oral, já que a produção, publicação e apresentação de trabalhos e projetos são relevantes.

Refletindo sobre o Quadro 1, sistematizado a partir das ideias de Vivanco Cervero (2006), consideramos que o Espanhol para Fins específicos pode ser definido como uma grande área na qual todas as outras terminologias podem ser inseridas, uma vez que quando pensamos, por exemplo, em “Espanhol Para Fins Acadêmicos”, estamos nos referindo também a um dos tipos possíveis de Espanhol para Fins Específicos (EFE).

Assim, compreendemos EFE como um hiperônimo sob o qual se organizam as diferentes possibilidades de cursos, conforme o organograma abaixo.

Figura 1 - Organograma EFE



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, a partir das considerações dos autores supramencionados e da descrição realizada nesta seção, julgamos difícil definir as diversas terminologias existentes nessa área, e por isso, muitas vezes encontraremos vários termos remetendo ao EFE. Logo, apesar de diferentes siglas e significados, algumas delas possuem objetivos similares e com alguns atributos que definem o seu propósito.

Ainda sobre o ensino de espanhol para fins específicos, devemos pensar que estamos inseridos em uma era na qual a tecnologia chegou para nos auxiliar, no ensino de línguas não deve ser diferente. Devemos nos adequar as novas tecnologias educacionais e tornar as aulas mais interativas, dinâmicas e interessantes. Segundo Ramos (2009, p.44-45):

[...] num mundo globalizado e numa sociedade que se pauta mais e mais por interações mediadas pelos computadores, à necessidade de se oferecer cursos em ambientações diversas (presencial, digital, híbrido), cresce vertiginosamente e, portanto, conhecimentos relacionados a modos de se implantar e implementar cursos na internet serão necessários. Paralelamente, materiais que atendam essas novas diversidades também precisam ser pensados. Isso, sem dúvida, demandará do professor de instrumental (e mesmo do aluno) letramento digital e formação tecnológica.

Tendo em vista a flexibilidade trazida pelo ensino a distância e o potencial pedagógico oferecido pelas tecnologias digitais, partimos da hipótese de que há uma procura crescente por cursos a distância e, por essa razão, faremos algumas considerações importantes sobre esta modalidade de ensino na seção seguinte.

SEÇÃO 2 PANORAMA SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA

Nesta seção faremos algumas considerações sobre a história da modalidade de Educação a Distância (doravante EAD). Primeiramente, partiremos da origem da EAD e, em seguida, discutiremos a referida modalidade no Brasil, discorrendo sobre seu início, seus principais programas, e sobre sua situação na atualidade.

2.1 Breve histórico da Educação a Distância

A EAD vem se desenvolvendo a cada ano e conquistando cada vez mais alunos de diferentes classes sociais no mundo. Sua definição e evolução acontecem desde seu surgimento e vem se consolidando e ganhando espaço no cenário mundial.

De acordo com Alves (2011) e Vidal e Maia (2010), a Educação a Distância está em busca de uma definição que expresse qual a sua real função no âmbito educacional. Os três autores levam a seus textos diversos recortes de diferentes especialistas que buscam definir essa modalidade de ensino. Peters (1973 apud ALVES 2011, p. 85.) define a modalidade EAD como:

(...) um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Segundo a afirmação acima, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino industrializada que visa ensinar o maior número de pessoas com um único material até que esses materiais durem, uma vez que atende um grande número de pessoas. Contudo, devemos frisar que essa é uma opinião de 1973, cenário em que a EAD estava começando a ganhar notoriedade e não havia a gama de abordagens e metodologias que encontramos atualmente, além da não existência dos recursos presentes advindos da evolução tecnológica.

Já Riano (1997) (apud VIDAL e MAIA, 2010, p.12) conceitua a EAD como “relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais como para aqueles que usam as novas tecnologias”. O que encontramos em Riano

(1997 apud VIDAL e MAIA, 2010, p.12) é uma visão mais abrangente e contemporânea dessa modalidade de ensino, apesar de quase vinte anos da referida citação.

As duas citações anteriores mostram-nos como era conceituada a EAD. A Primeira, diz respeito a quando essa modalidade de ensino começou a conquistar o espaço, ou seja, com o propósito de instruir o maior número de pessoas com o mesmo material, sem adequação e sem considerar as particularidades de seu público heterogêneo. A segunda, vinte anos mais nova, já parte da ideia de novas tecnologias e possibilidades para melhor servir o público, demonstrando-nos a evolução da execução desse novo modo de educação com o passar dos anos.

O surgimento da Educação a Distância, em nível mundial, ainda é um tema em discussão. Alves (2011) apresenta um cronograma e coloca como ponto inicial da Educação a Distância no mundo o ano de 1728, no qual o ensino se dava por correspondência e era oferecido por um professor chamado Caleb Phillipps.

Já Vidal e Maia (2010) defendem a data de 1856 como pioneira, mostrando mais uma vez a incerteza com relação a origem da EAD, sendo um curso de línguas por correspondência o marco principal. Portanto, desde o seu surgimento muitos anos se passaram e diferentes meios de comunicação foram usados para essa modalidade, começamos na correspondência, passamos pelas ondas do rádio, televisão e hoje temos a telemática, que seria a fusão da tela com a informática.

Durante todo o processo de consolidação da EAD, houve uma difícil aceitação dessa nova modalidade. De acordo com Lira (2015), A EAD está superando a visão que existia com relação a ela e ganhando cada vez mais adeptos. Hoje, vemos uma aceitação maior, uma vez que grandes universidades (UNESP, UNIFESP, UFMG, dentre outras) passaram a oferecer diferentes cursos na modalidade, demonstrando interesse por novas abordagens no âmbito educacional.

Figura 2- Evolução da EAD



Fonte: AS GERAÇÕES⁶, 2014.

⁶ AS GERAÇÕES da EAD. **Caminhos da EAD**. Blog com artigos relacionados à EAD. 2014. Disponível em: <https://caminhosdaead.wordpress.com/>. Acesso em: 9 abr. 2017.

A evolução dos recursos tecnológicos utilizados no âmbito educacional vem acontecendo com frequência e de maneira acelerada. Na sala de aula é possível verificar tal fenômeno, tendo em vista os diferentes recursos utilizados pelos professores para ministrar suas aulas. Algumas tecnologias encontradas comumente em sala de aula como o livro, a lousa, as fotocópias e a própria escrita, já se tornaram invisíveis (PAIVA, 2008).

O computador é, atualmente, uma das ferramentas mais utilizadas no planejamento e processo do ensino. Algumas escolas já se encontram equipadas com lousas digitais, computadores, projetores, o que pode possibilitar aulas mais dinâmicas. Todavia, os materiais citados ainda são encontrados em poucos ambientes educacionais, porém estão cada vez mais frequentes na vida dos alunos fora da sala de aula.

Paiva (2008, p.1) ressalta que:

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006, p.465) como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido.

De fato, o que está acontecendo atualmente com os computadores e as novas tecnologias já aconteceu com o livro, por exemplo. Como descrito em Burke (2002), antes do livro, as pessoas liam pergaminhos, que eram rolos feitos de pele animal e utilizados para a reprodução da escrita. O códex veio com a intenção de facilitar a leitura, visto que para ler os pergaminhos era necessário usar as duas mãos como apoio, os pergaminhos não poderiam ser escritos nas duas faces, eram grandes e pesados, portanto, o livro facilitou trazendo maior flexibilidade. No entanto, assim como o computador, no início não teve boa aceitação, mas com o passar dos anos foi incorporado na sociedade e perdura até os dias de hoje.

Além da tecnologia utilizada em salas de aula, os novos objetos que surgiram com essa evolução permitem que os alunos não restrinjam o ambiente escolar como único no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que com esses novos meios, os alunos podem atuar ativamente na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo autonomia.

Essa evolução é apontada com base no ABED (2012), que faz um comparativo entre 2011 e 2012 e demonstra um crescimento das instituições que oferecem cursos EAD de 29,6 % de um ano para o outro. Podemos observar esse avanço tabela a seguir.

Tabela 1- Evolução EAD em um ano (2011-2012)

Tipos de questionários	Instituições que oferecem EAD	Somente fornecedores de produtos e serviços em EAD	Professores independentes	Total
Número considerado em 2011	179	17	28	231
Número considerado em 2012	231	21	32	284

Fonte: ABED, 2012.

De acordo com os dados demonstrados na tabela anterior, é possível verificar que em 2011 apenas 179 instituições ofereciam cursos EAD, já em 2012 esse número aumentou para 231, correspondente a 52 instituições novas de um ano a outro. Observamos também que houve aumento em todos os dados presentes na tabela.

Dados mais atuais retirados do site da ABED (2015/2016) apontam que hoje há cerca de 1079 instituições (públicas e privadas) que oferecem cursos totalmente a distância. Se compararmos esse dado aos de 2011/2012, verificamos que houve uma grande expansão da EAD no Brasil nos últimos anos e a tendência é aumentar ainda mais a oferta.

Outro fator que levou ao avanço da Educação a distância no Brasil foi o reconhecimento dessa modalidade de ensino pelo Ministério da Educação, e o interesse de grandes instituições educacionais em proporcionar a população cursos nessa “nova” modalidade de ensino.

Hoje, a EAD é uma modalidade empregada por empresas para capacitação de profissionais e por grandes universidades com a intenção de difundir o conhecimento e levar a educação aos lugares mais remotos, os cursos disponibilizados nessa modalidade vão desde cursos livres a cursos de Pós-Graduação.

Uma pesquisa recente, publicada no portal Veja.com (MONTEIRO, 2017), demonstra que 90% dos participantes declaram ter interesse em realizar um curso online, sendo que 61% deles já cursaram, o que os preocupa é a qualidade desses cursos. Os dados da reportagem são baseados em uma pesquisa realizada pela *NZN Intelligence*, empresa de pesquisa e inteligência.

Sobre as diferenças entre a modalidade presencial e a EAD, Leffa (2005, p. 11) afirma que “a aula presencial tem um espaço e um tempo determinado, com hora para começar e para terminar”, o papel do professor é fundamental, assim como a relação dele com os alunos. Na EAD, pelo contrário, o professor não é o cerne da aula, o professor exerce o papel de mediador de interação e as aulas são embasadas nos textos e atividades virtuais, conforme o mesmo autor. Os alunos têm maior flexibilidade de espaço e de tempo, podendo realizar as atividades do curso onde e quando quiserem.

De acordo com as referências apresentadas acima, destaca-se a importância de desenvolver a autonomia nos alunos quando eles estão na fase de aprendizagem, visto que o aprendiz começa a trabalhar “sozinho” e com maior consciência daquilo que está construindo. Os alunos de cursos a distância precisam, na maioria das vezes, desenvolver mais rápido a autonomia já que nem sempre estão em contato com o professor, impossibilitando, na maioria das vezes, uma resposta instantânea por parte do professor.

2.2 A Educação a Distância no Brasil

Desde o seu surgimento no mundo, a EAD vem recriando-se e se desenvolvendo de acordo com os meios comunicativos que surgem e possibilitam a sua adaptação ao ensino. A chegada da EAD no Brasil foi tardia, já no século XX (KENSKI, 2001).

Segundo Kenski (2001) a primeira experiência do brasileiro com cursos a distância vem do rádio, a partir de 1923, quando a Fundação da rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia cursos de diversas áreas mediante as ondas radiofônicas. De acordo com a autora “desde então, entre os suportes mediáticos de comunicação, o rádio tem sido o veículo com maior tempo de uso para iniciativas em EAD no Brasil.” (KENSKI, 2001, p.2).

Além da Fundação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro surgiram mais dois institutos focados no Ensino a Distância. Em 1939, o instituto Radiotécnico Monitor surge e oferece o ensino tendo como meio comunicativo o rádio; e em 1941, é a vez do Instituto Universal Brasileiro, com cursos por correspondência. Os dois maiores exemplos de ação educativa não governamental e que perduram até os dias de hoje, modernizados e usufruindo de novas plataformas educativas, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 3 - Imagem de uma propagando do Instituto Universal Brasileiro

Fonte: DHOTTA⁷, 2010.

Além dos institutos privados de ensino a distância, o governo também investiu em alguns projetos radiofônicos para o ensino, como o Projeto Minerva, por exemplo. O Projeto Minerva foi criado em 1970 para atender ao governo militar brasileiro, tendo como foco a educação para adultos e por meios não convencionais de ensino. Além do Ministério da Educação (MEC), estavam envolvidos no projeto a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Padre Landell de Moura. Esse projeto não obteve boas críticas, justificando sua curta duração (MENEZES, 2001).

O Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) é o pioneiro no Brasil em programas de Educação a Distância com foco no ensino televisivo via satélite. Esse projeto era disponibilizado aos alunos como “novelas”, aulas pré-gravadas e material impresso. De acordo com Menezes (2001) o projeto não prosperou em virtude dos altos custos e do choque cultural causado nas camadas mais pobres da população brasileira. O principal objetivo era diminuir o número de analfabetos que, de acordo com eles, impediam o desenvolvimento do país.

⁷ DHOTTA, M. Assegure seu futuro: estude no IUB, Instituto Universal brasileiro. **Caríssimas Catrevagens**. Blog pessoal. 31, ago. 2010. Disponível em: < <http://carissimascatrevagens.blogspot.com.br/2010/08/o-instituto-universal-brasileiro.html> > Acesso em: 9 abr. 2017.

Figura 4- Transmissão Projeto SACI (1974)



Fonte: MACHADO⁸, 2012.

Na imagem acima, vemos um aluno em momento de transmissão de aula do Projeto SACI, no ano de 1974. O maquinário, a postura do aluno e modo como ele fica em sala de aula é bastante diferente do que a EAD nos proporciona hoje. Também é possível analisar o tamanho das máquinas utilizadas para estudo e, é interessante comparar com as ferramentas que temos na atualidade.

Outro projeto bastante conhecido no Brasil foi o Telecurso 2000. O referido projeto foi considerado o maior programa de Educação a Distância do país, com foco no supletivo e com o número de turmas superior a 8.000 em todo o Brasil. Teve início em 1978 e durou até 2014 nas telas de uma emissora brasileira, hoje, é veiculado na internet. Os materiais básicos eram livros e fitas com vídeo-aulas (MENEZES, 2001).

Já nos anos de 1990, a EAD passa a tomar notoriedade e a ganhar espaço no meio educacional, com isso em 1996, segundo Vidal e Maia (2010, p. 8) “[...] pela primeira vez, a EAD é incluída na legislação educacional, com a nova LDB reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 80 da referida lei.” E com essa conquista da EAD, timidamente, os cursos de Graduação e Pós-Graduação a distância foram surgindo no Brasil.

⁸ MACHADO, F. Rodivan Barros: o único pioneiro da TVU ainda em atividade. **Ensino Fotec UFRN**. Blog dedicado às postagens do Programa Melhoria de Ensino da Agência Fotec/UFRN. 14 dez. 2012. Disponível em: < <https://ensinofotecufrn.wordpress.com/2012/12/14/misturando-pink-floyd-com-ze-ribeiro/foto-01-transmissao-do-projeto-saci-1974-rodivan-barros-acervo-pessoal-2/>> Acesso em: 9 abr. 2017.

Hoje em dia, com o avanço dos meios de comunicação, novas possibilidades surgiram, afinal, muitas ferramentas foram criadas para complementar o que se aprende em sala de aula. Atualmente, existem muitos cursos que além da sala de aula, possuem uma plataforma online de aprendizagem onde o aluno realiza atividades que complementam o que foi aprendido em classe e trazem um suporte educacional bastante rico para o ensino e a aprendizagem do aluno no formato online.

De acordo com Chaves (2016), o ensino a distância é o que mais cresce no Brasil, uma vez que traz maior flexibilidade de tempo e espaço, além de ser uma possibilidade que facilita ao trabalhador que tem interesse em cursar uma Graduação ou Pós-Graduação, mas não tem tempo de frequentar uma universidade na modalidade presencial de ensino.

De acordo com a Univesia, temos mais de 200 instituições brasileiras que já aplicam essa modalidade de ensino e mais de três milhões de alunos que adeririam a EAD. Segundo a reportagem:

De 49.911 alunos em 2003, o número saltou para 1.153.572, dez anos depois. Desse total, 86% correspondiam a instituições particulares de educação superior. Em 2014, segundo dados **Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)**, o total de matriculados já ultrapassava a marca de 3,8 milhões. (CHAVES, 2016. p s/p) (Grifo do original)

Portanto, podemos afirmar que a EAD no Brasil, desde o seu surgimento, vem se modernizando e procurando novas metodologias e canais de comunicação, da correspondência até aos modernos ambientes virtuais de aprendizagem. O seu início foi cheio de percalços, mas atualmente, está se consolidando e ganhando espaço no cenário educacional. No Brasil, ela já é a modalidade que mais cresce como vemos na citação anterior.

Depois de refletir sobre o ensino de línguas para fins específicos com foco na língua espanhola e discutir sobre a modalidade de ensino a distância, finalizamos a seção na qual descrevemos os pressupostos teóricos dessa pesquisa. Na seção 4, apresentamos a metodologia aplicada a essa investigação.

SEÇÃO 3 METODOLOGIA

Nesta seção discutiremos a metodologia de pesquisa utilizada durante o trabalho desenvolvido. Apresentaremos a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Natureza metodológica da pesquisa

O estudo em questão tem caráter de pesquisa qualitativa, uma vez que faremos uma análise descritiva das informações recebidas por um questionário elaborado pelos pesquisadores. Segundo Goldenberg (1997 p. 34 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Além de qualitativa, a pesquisa inclui ainda algumas análises quantitativas, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), segue os preceitos positivistas uma vez que organiza os dados de maneira lógica e objetiva.

Além disso, podemos considerá-la de caráter exploratório, pois, conforme Moresi (2003, p.9)

a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa. É, normalmente, o primeiro passo para quem não conhece suficientemente o campo que pretende abordar.

De fato, conseguimos identificar a investigação como exploratória, já que é uma área muito pouco trabalhada e os dados só foram conhecidos depois da elaboração e a aplicação dos questionários. Antes disso, algumas hipóteses iniciais haviam sido criadas, entretanto, os dados apontaram para um novo caminho.

Para a descrição e como característica de pesquisa qualitativa, utilizaremos o método indutivo. Segundo Moresi (2003, p. 25), o método indutivo “considera que o conhecimento é

fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos”. A lógica indutiva parte da observação de casos reais, como as respostas coletadas neste trabalho.

Sendo assim, a pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório e parte do método indutivo como forma de análise. A partir da próxima subseção, descreveremos o contexto, os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.2 Contexto, participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Os participantes da pesquisa ou são estudantes de cursos de Graduação e de Pós Graduação e/ou pessoas formadas em diversas áreas do conhecimento em universidades distintas, faculdades e centros universitários no Estado de São Paulo e outros estados brasileiros.

A escolha dos participantes foi assim determinada pressupondo uma demanda por uma área de especialidade para o Ensino de Espanhol para Fins específicos, pois partimos do pressuposto que em universidades e em ambientes profissionais encontraríamos especialistas e/ou aprendizes interessados em contribuir para o desenvolvimento desta investigação.

A divulgação dos questionários foi realizada virtualmente e com o auxílio da plataforma *Survey Monkey*, que é uma plataforma de criação e divulgação de questionários e pesquisas, cuja finalidade é auxiliar em análises de dados. A plataforma cria um *link* que pode ser divulgado por e-mail e compartilhado em diversas redes sociais.

Com a ajuda da *Survey monkey*, os questionários foram amplamente divulgados tanto em e-mails institucionais de universidades quanto em redes sociais em diversas comunidades do *facebook* e grupos do aplicativo *whatsapp*. A ampla divulgação do questionário trouxe um número relativamente grande de participantes para a pesquisa. O número de participantes foi de a um mil trezentos e quarenta e quatro pessoas de diversas áreas do conhecimento.

Ao todo, foram elaborados e aplicados dois questionários. O primeiro continha dez perguntas, sendo objetivas (7) e discursivas (3), com a finalidade de identificar um público-alvo, com questões que pretendem identificar a idade, a área de especialidade de cada um dos participantes e a modalidade de ensino preferida por eles. As questões discursivas foram elaboradas com o objetivo de analisar a opinião desses participantes com relação à importância da língua espanhola em seu ambiente profissional/acadêmico e, principalmente, para observar as razões com relação a modalidade de ensino pretendida.

O questionário dois foi elaborado depois que o público-alvo foi definido e buscou determinar o nível linguístico desses participantes. Este também foi elaborado, divulgado e aplicado por meio da mencionada plataforma (*Survey Monkey*), que oferece inúmeros recursos (compartilhamento de questionário direto da plataforma, elaboração de gráficos, análise de dados) e facilitou no desenvolvimento das análises.

A elaboração e aplicação dos questionários aos alunos é parte fundamental da pesquisa, pois é através deles que coletamos os dados que foram analisados. Com o auxílio do questionário 1 (doravante QUES1) tivemos a definição do público-alvo, bem como algumas informações sobre o nível de espanhol dos participantes, a importância da língua espanhola no ambiente acadêmico e profissional de cada informante dentre outras repostas, que auxiliaram na busca pelo perfil do potencial aluno, como veremos a seguir.

As questões referentes à modalidade de ensino foram consideradas, já que defendemos que as novas tecnologias possibilitam novas formas de concretização do ensino/aprendizagem. A EAD, por exemplo, pode trazer benefícios, como realizar atividades no momento que for mais oportuno e facilitar o acesso ao conhecimento por meio das novas tecnologias.

As questões do QUES1 foram elaboradas com o objetivo de responder as nossas indagações com relação a como poderíamos elaborar, refletir e criar alguns parâmetros sobre o perfil dos alunos e de cursos de espanhol para fins específicos.

As perguntas que se referem às habilidades linguísticas mais importantes dentro do ambiente profissional e/ou acadêmico visam esclarecer, por exemplo, quais materiais, metodologias e técnicas seriam mais eficazes em um curso de língua estrangeira para fins específicos.

Por exemplo, no caso de um possível aluno que trabalha como atendente de telemarketing, seria importante aperfeiçoar as habilidades orais, uma vez que em seu campo profissional, ele usa a língua estrangeira frequentemente para a comunicação oral. Por outro lado, se o informante trabalha na área de comércio exterior, as habilidades que provavelmente esse profissional mais necessite, sejam as habilidades escritas, haja vista a necessidade de produzir os gêneros textuais de sua área, como relatórios, cartas comerciais, e-mails etc. Entretanto, esse profissional poderá, também, necessitar desenvolver as habilidades orais, em caso de reuniões com estrangeiros.

Ressaltamos que, embora o QUES1 tenha sido essencial no desenvolvimento e análise da nossa pesquisa, trazendo respostas e sugestões que guiaram todo o trabalho. Sentimos a necessidade de elaborar outro questionário, uma vez que a autodeclaração de nível linguístico

é subjetiva. No questionário 2, focamos em uma determinada área do conhecimento, delimitando o público.

Para tentar identificar melhor o nível linguístico de nossos potenciais alunos, foi necessário elaborar um novo questionário com questões mais pontuais, nas quais os possíveis alunos pudessem escolher as características que melhor definiriam seu nível na língua-alvo.

Esse questionário (QUES2) é composto por três questões objetivas: a primeira é referente ao curso ou à área do conhecimento que o informante pertence, porém, temos somente a opção “Engenharia” e outras áreas, já que, após a análise dos dados (QUES1), verificamos que a maioria dos entrevistados da pesquisa pertencem a essa área do saber.

A segunda questão pede, novamente, o nível linguístico, mas oferece cinco diferentes alternativas ao entrevistado (como no QUES1), as quais foram elaboradas a partir dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (básico, intermediário, etc.). A terceira pergunta é: “Aponte qual das alternativas melhor reflete seu conhecimento em língua espanhola”, nesse caso as alternativas são baseadas nas descrições dos níveis apontados na pergunta 2, também retirado do Quadro Europeu Comum de Referência. O questionário 2 obteve 34 respostas referente aos estudantes de Engenharia e pode ser encontrado no apêndice B.

Na próxima subseção serão descritos os procedimentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento dessa investigação.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Como procedimento de coleta de dados utilizamos diferentes meios de divulgação entre a comunidade acadêmica, tanto da Universidade Estadual Paulista (UNESP) quanto em outras universidades (UEL, USP, Faculdade de Educação São Luís). Para tornar o procedimento de coleta de dados mais viável, o questionário foi disponibilizado em uma plataforma online (Survey Monkey) e o link foi inserido em e-mails de divulgação.

Cada informante poderia responder ao questionário apenas uma vez. Por meio da identificação do IP (*Internet Protocol*) do computador, a plataforma bloqueia a página para evitar que o mesmo participante responda duas vezes. Assim, dá-se mais segurança à pesquisa e maior garantia dos resultados.

As informações do QUES1 foram analisadas com o auxílio dessa mesma plataforma. As respostas objetivas e discursivas foram gravadas em seu sistema e ainda encontram-se disponíveis aos pesquisadores para futuras análises. O diferencial dessa plataforma é que nela

é possível analisar as palavras mais frequentes nos questionários, facilitando as análises de perguntas discursivas e, ainda, oferece-nos os dados das perguntas objetivas em forma de gráficos, como será explanada na seção destinada a análise dos dados.

Depois de reunir os dados coletados, podemos afirmar de que a pesquisa alcançou diversos núcleos e áreas de conhecimentos, uma vez que obtivemos inúmeras respostas, de cidades distintas e um público bastante heterogêneo. Na subseção 3.4 será descrito o procedimento de análise de dados, ou seja, a maneira como os dados foram analisados e detalhados.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Com relação ao primeiro questionário, analisamos os dados traçando o perfil dos possíveis alunos e depois de finalizado, analisamos a demanda por cursos de espanhol de acordo com os elementos apurados e com base na área do conhecimento de maior destaque entre as respostas encontradas.

Depois de analisar as sete primeiras questões objetivas, conseguimos ter um panorama dos interessados. Após identificarmos esse perfil, optamos por analisar as respostas discursivas apenas dos trezentos e trinta e sete respondentes do curso de Engenharia, uma vez que esses entrevistados, por estarem em maior número (337/1344⁹), passariam a ser o foco desse trabalho.

Os gráficos e tabelas utilizados para a análise foram disponibilizados pela plataforma *Survey Monkey*, assim como o número de perguntas respondidas e ignoradas pelos participantes. Tais gráficos e tabelas serão apresentadas na seção 4. As perguntas ignoradas são as perguntas que não foram respondidas pelos participantes durante o preenchimento do questionário.

Assim como o QUES1, o QUES2 foi divulgado pela mesma plataforma e os gráficos e tabelas que serão demonstrados na seção de análise referentes ao questionário 2 foram elaborados por ela. Da mesma forma que o questionário 1, o QUES2 foi analisado qualitativa e quantitativamente.

O QUES2 foi pensado a partir da definição do perfil encontrado no QUES1, sendo assim, identificamos que a área de Engenharia foi a área com maior demanda dentre as áreas citadas e, por isso, o QUES2 foi pensado nessa área. Sua aplicação também teve ampla divulgação em redes sociais e e-mails institucionais, contudo, uma menor adesão (trinta e quatro

⁹ Trezentos e trinta e sete dentre um mil trezentos e quarenta e quatro.

participantes). A pouca adesão pode ser justificada pela limitação da área de conhecimento. Na seção de análise de dados (Seção 4) encontraremos a justificativa para a elaboração desse questionário.

As análises foram elaboradas pensando, primeiramente, sobre o perfil dos potenciais alunos e, posteriormente, nas necessidades desses alunos. Ambas foram identificadas de acordo com as perguntas respondidas pelos participantes da pesquisa, referente aos dois questionários.

SEÇÃO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os dados obtidos por meio dos questionários serão explorados quantitativa e qualitativamente. A análise partirá das respostas coletadas no questionário 1 (QUES1) e, em seguida, no questionário 2 (QUES2). Os dados foram organizados por categorias de necessidades baseado tanto em Hutchinson e Waters (1987) quanto em Dudley-Evans e St John (1998 apud ONODERA, 2015)

Figura 5- Informações a serem obtidas em uma análise de dados



Fonte: Dudley Evans; ST. John (1998, p. 125 apud ONODERA, 2015, p. 328).

Com base nos autores citados acima e na figura 4, as análises foram divididas em dois polos, sendo o primeiro relativo ao perfil dos potenciais alunos (idade, nível de escolaridade e nível de conhecimento em língua espanhola) os quais, na figura 4, podem ser considerados como informações pessoais dos aprendizes e informações da língua sobre a situação-alvo.

Já o segundo, referente às necessidades desses potenciais alunos (habilidades linguísticas na língua-alvo, área profissional /ou acadêmica e modalidade de ensino) podem ser consideradas as necessidades dos aprendizes do curso, lacunas dos aprendizes, informações

profissionais sobre os aprendizes e necessidade de aprendizagem da língua. Partindo desse conceito, consideraremos na próxima subseção o perfil dos potenciais alunos.

4.1 Perfil dos potenciais alunos

Conforme mencionamos, tínhamos como objetivo desenvolver questões que nos auxiliassem na identificação de um perfil de possíveis alunos que pudessem auxiliar, futuramente, na elaboração de uma proposta de parâmetros considerando o Ensino de Espanhol para Fins Específicos (EEFE).

Foram respondidos mil trezentos e quarenta e quatro (1344) questionários de pessoas oriundas de diferentes cidades e regiões do Brasil (São Carlos, Dourado, Araraquara, Londrina, etc.), que demonstraram interesse em desenvolver diferentes habilidades linguísticas em um curso de espanhol com foco em sua área de interesse, com ou sem experiência em cursos a distância.

Nas próximas subseções faremos a análise dos dados quantitativos de maneira qualitativa a fim de encontrar respostas às nossas indagações sobre a idade, as habilidades linguísticas na língua-alvo que os potenciais alunos consideram mais importantes em sua área de atuação, modalidade de ensino preferível entre eles, nível de escolaridade, nível linguístico do possível estudante de língua espanhola e a áreas do conhecimento desses alunos que mais contribuíram durante a aplicação do questionário 1.

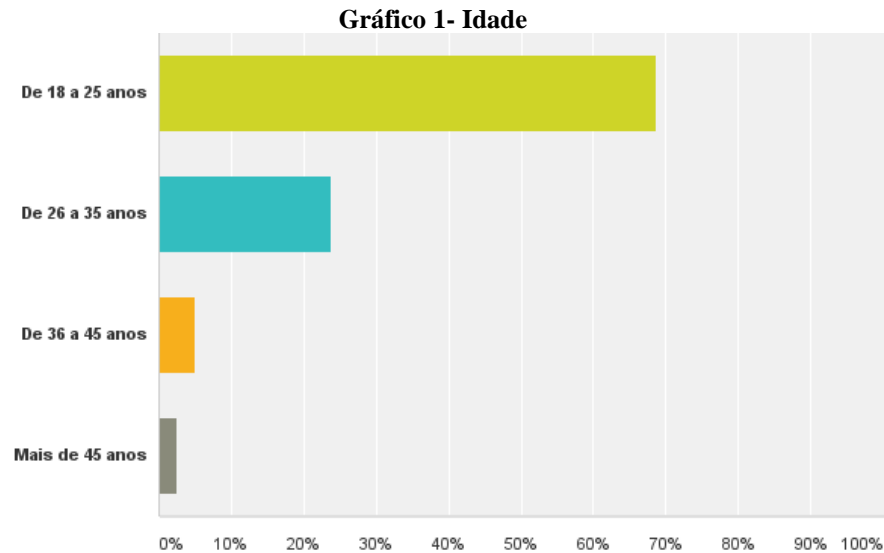
Buscando traçar o perfil desses potenciais alunos, concordamos com Hutchinson e Waters (1987, p.53), quando afirmam que “todo curso é baseado em um objetivo específico, no entanto o que difere os cursos gerais dos cursos de línguas para fins específicos é a consciência dessa necessidade”.

As subseções seguintes estão dedicadas à descrição e à análise dos dados obtidos por meio dos dois questionários.

4.1.1 Idade

A primeira pergunta que nos permitiu uma aproximação ao perfil do possível aluno de um curso foi a referente à idade dos informantes. Essa questão é relevante para nossa pesquisa porque nos mostra a faixa etária dos potenciais alunos, assim como nos permite cruzar esses dados com os outros dados coletados.

Incluimos no questionário as seguintes alternativas: “De 18 a 25 anos”; “De 26 a 35 anos”, “De 36 a 45 anos” e “Mais de 45 anos”, o participante deveria escolher dentre as opções a que ele se encaixasse. Dos 1344 participantes da pesquisa, apenas quatro pessoas não responderam a essa pergunta, conforme podemos verificar no gráfico 1 e na tabela 2.



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 2- Idade

Opções de resposta	Respostas
De 18 a 25 anos	68,58% 919
De 26 a 35 anos	23,81% 319
De 36 a 45 anos	5,07% 68
Mais de 45 anos	2,54% 34
Total	1.340

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Segundo os dados, indivíduos de diferentes faixas etárias responderam ao questionário, mas dentre as quatro alternativas possíveis, a alternativa referente a “De 18 a 25 anos” foi a predominante. De acordo com o demonstrado no gráfico e na tabela, 68,58% (919 pessoas) escolheram essa alternativa. Em contrapartida, a alternativa menos escolhida pelos

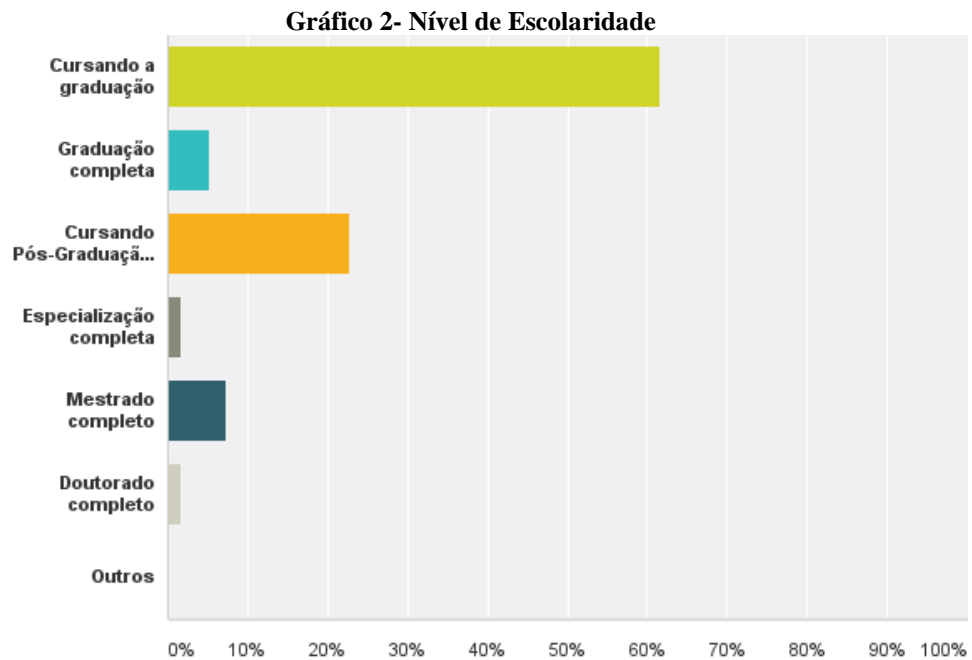
contribuintes da pesquisa foi à alternativa “Mais de 45 anos”, com apenas 2,54% das respostas, referente a apenas trinta e quatro pessoas dentre todos os envolvidos.

Levando em consideração que o principal meio de divulgação das perguntas foram universidades, as respostas coletadas mostram o público tocante desse contexto, uma vez que grande parte dos estudantes de graduação são jovens entre 18 e 25 anos de idade, no entanto, devemos considerar que o público não é composto apenas por estudantes de graduação, mas também professores e o quadro de funcionários dessas universidades e alunos de Pós-Graduação que possivelmente podem estar atuando em alguma instituição ou empresa.

É possível considerar que, se o principal contexto de divulgação fossem empresas, os números poderiam não ser os mesmos. Entretanto, nosso recorte obteve mais respostas referentes ao contexto das universidades, uma vez que foi amplamente divulgado por uma universidade e porque esse contexto pode nos fornecer um quadro significativo acerca da demanda por cursos de EFE.

4.1.2 Nível de escolaridade

Com relação ao nível de escolaridade dos alunos, tínhamos como alternativas desde a opção “Cursando Graduação”, até a opção “Doutorado completo”. A alternativa “Ensino médio completo” não foi uma das opções propostas, visto que o nosso foco era com áreas de especialidade do ensino superior a Pós- Graduação completa.



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 3- Nível de escolaridade

Opções de resposta	Respostas
Cursando a graduação	61,52% 825
Graduação completa	5,15% 69
Cursando Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado)	22,67% 304
Especialização completa	1,64% 22
Mestrado completo	7,31% 98
Doutorado completo	1,57% 21
Outros	0,15% 2
Total	1.341

Fonte: Survey Monkey, 2017.

O gráfico e a tabela anteriores evidenciam que a maioria dos participantes da pesquisa está “Cursando graduação”, seguida de “Cursando Pós-Graduação”, “Mestrado completo”, “Graduação completa”, “Especialização completa”, “Doutorado completo” e “outros”. A alternativa “Cursando a graduação” obteve porcentagem equivalente a 61,52%, ou seja, em números, a opção contemplou 825 pessoas.

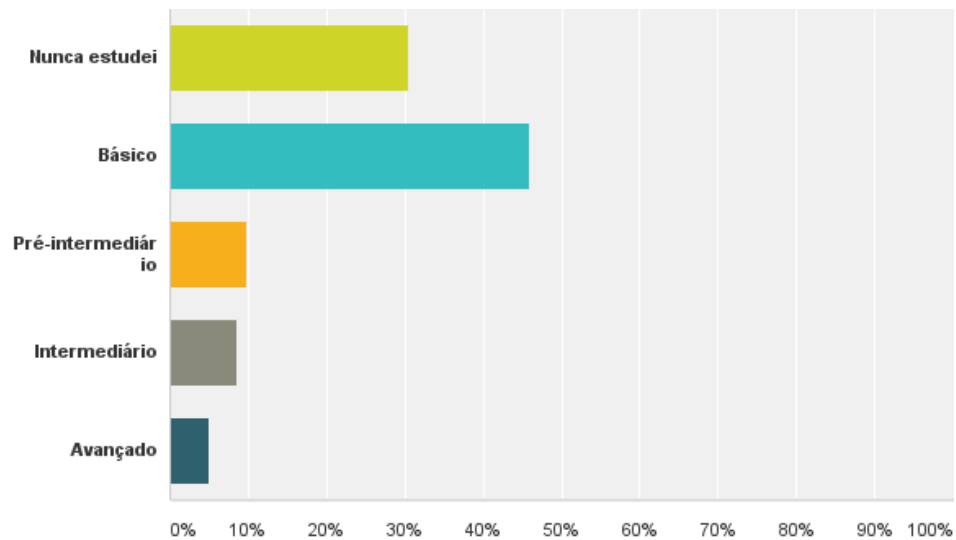
Podemos articular o resultado do “nível de escolaridade” com o resultado obtido na pergunta sobre a “idade” dos participantes, uma vez que a maioria dos entrevistados tem entre 18 e 25 anos de idade, faixa etária em que, dentro da universidade, a maior parte das pessoas se encontra cursando um curso de Pós-Graduação ou Graduação.

Além da idade e do nível de escolaridade, uma pergunta importante para identificar o perfil de possíveis alunos de um curso de EFE (Espanhol para Fins Específicos) é o nível de conhecimento desses alunos em língua espanhola, uma vez que é o foco do curso. Para isso, na próxima subseção, analisaremos a autodeclaração de nível de conhecimento em língua espanhola desses alunos.

4.1.3 Nível de conhecimento em língua espanhola

Com relação ao nível de conhecimento de espanhol, disponibilizamos no QUES1 as alternativas “Nunca estudei”, “Básico”, “pré-intermediário”, “intermediário” e “avançado”. O objetivo dessa pergunta foi verificar o nível linguístico do aluno em língua espanhola para a elaboração de um possível curso em projetos futuros.

Concordamos com Vivanco Cervero (2006) sobre a importância dessa pergunta quando refletimos sobre um curso de Língua Espanhola para Fins Específicos, afinal, esse é um dos quesitos necessários para conhecer o perfil dos possíveis alunos de um curso de EFE, e nesse sentido esse tipo de questão poderá guiar o professor no desenvolvimento do material e da metodologia adequados para aluno.

Gráfico 3- Nível linguístico

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 4- Nível de conhecimento

Opções de resposta	Respostas
Nunca estudei	30,55% 410
Básico	45,90% 616
Pré-intermediário	9,91% 133
Intermediário	8,64% 116
Avançado	4,99% 67
Total	1.342

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Os dados anteriores apontam para o fato de que a maioria das pessoas que responderam o questionário afirma possuir o nível básico em língua espanhola, ou seja, 45,90% dos participantes, o equivalente a 616 pessoas. Inicialmente queríamos observar o nível de conhecimento de língua espanhola do informante, contudo constatamos que a autodeclaração em um questionário não é o suficiente para delimitar o nível do aluno.

No QUES1 vimos que a maioria dos participantes optou pela alternativa “Básico”, seguido por “Nunca estudei”, “Pré-Intermediário”, “Intermediário” e “avançado”. No gráfico 3 desta pesquisa, podemos averiguar os dados coletados no questionário de maneira geral (todos os participantes) e abaixo (Quadro 2) podemos conferir as porcentagens encontradas nas análises referentes aos participantes apenas da área de Engenharia.

Quadro 2- Nível linguístico QUES1

Engenharia	
Nunca estudei	30.9%
Básico	46.7%
Pré-Intermediário	12.3%
Intermediário	5.8%
Avançado	4.3%

Fonte:Elaboração própria

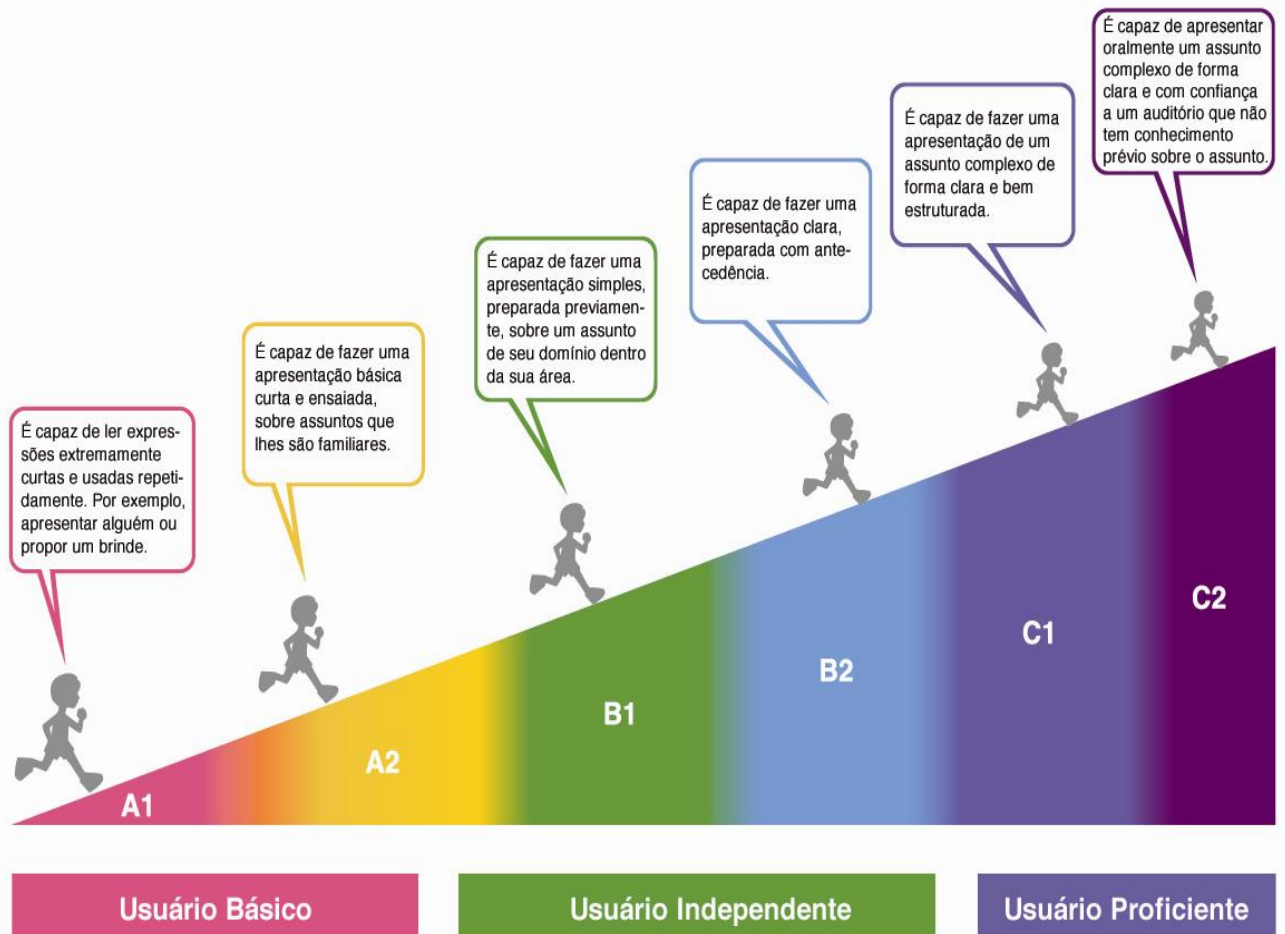
Fazendo uma comparação entre a análise geral e a análise voltada apenas para os participantes do campo da Engenharia, no que tange ao nível linguístico dos possíveis alunos, verificamos que ambos possuem uma porcentagem semelhante, principalmente entre os níveis mais selecionados.

A partir dos dados coletados nesta etapa, constatamos que a autodeclaração em um questionário não é o suficiente para delimitar o nível do aluno. Assim, como já mencionado na seção referente a metodologia, com a intenção de refletir sobre a autodeclaração de nível e como os alunos classificam seu nível linguístico, aplicamos o questionário 2, que foi elaborado a partir das indicações do Quadro Europeu Comum de Referência.

De acordo com a página Cambridgeenglish¹⁰, o QECR é um quadro padrão internacional que determina e descreve habilidades linguísticas de alunos de línguas. Essa divisão é feita em A1, A2, B1, B2, C1 e C2. A imagem seguinte mostra cada nível e descreve de maneira objetiva as características de cada um desses níveis.

¹⁰ CAMBRIDGE ENGLISH, Entenda o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas CEFR, **Cambridge English Language Assessments**. Website. 2017. Disponível em: < <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/cefr/>> Acessado em: 9 abr. 2017.

Figura 6- Descrição QECR



Fonte: JAPAN FOUNDATION¹¹, 2017.

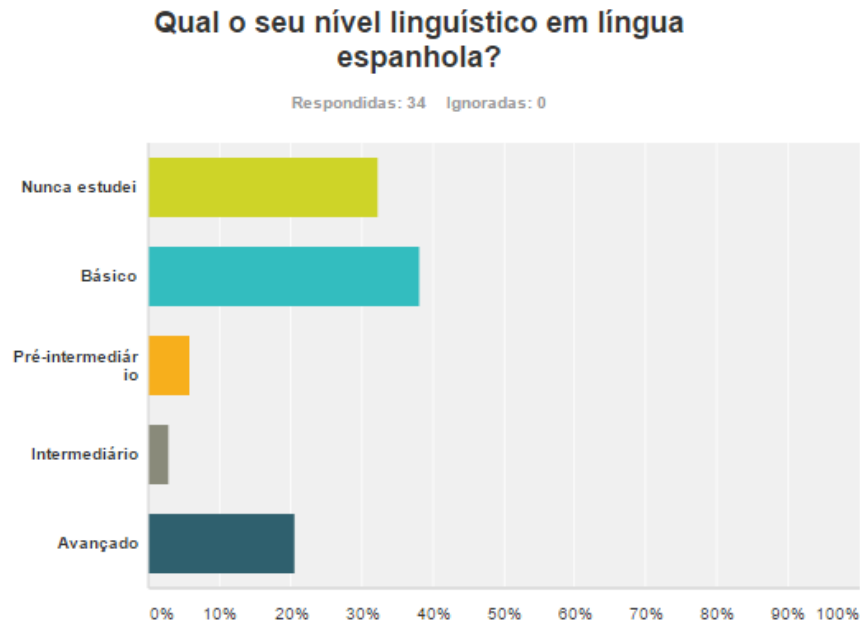
No primeiro questionário, quando fizemos a pergunta sobre o nível linguístico do possível aluno na língua-alvo, não pensamos que esse poderia ser um problema, mas durante as análises chegamos à conclusão de que para obter maior confiabilidade nos dados, precisaríamos de alternativas mais esclarecedoras, por isso, a utilização do QECR e suas descrições de níveis na composição do QUES2, que será analisado em seguida.

No segundo questionário a pergunta referente ao nível linguístico em língua espanhola teve como resultado mais uma vez o nível “básico” como o mais selecionado pelos participantes, seguido de “nunca estudei”. Esse resultado também foi observado nas análises do

¹¹ JAPAN FOUNDATION, Website sobre curso de japonês em São Paulo. Curso Marugoto. 2017. Disponível em: < <http://fjsp.org.br/marugoto/sobre-o-curso/> > Acessado em: 9 abr. 2017.

primeiro questionário, no qual a maioria dos partícipes optaram por essas duas alternativas. A seguir, analisaremos os gráficos e tabelas que melhor demonstrarão os resultados.

Gráfico 4- QUES2- Nível linguístico



Fonte: Survey Monkey, 2015.

Tabela 5- Nível linguístico (QUES2)

Opções de resposta	Respostas
Nunca estudei	32,35% 11
Básico	38,24% 13
Pré-intermediário	5,88% 2
Intermediário	2,94% 1
Avançado	20,59% 7
Total	34

Fonte: Survey Monkey, 2015.

Os dados apresentados acima mostram 38,24% das pessoas que responderam esse questionário dizem ter o nível básico em língua espanhola e 32,35% nunca estudaram essa língua, seguido de 20,59% com nível avançado e apenas 2,94% com nível intermediário. Se compararmos esses dados com os dados anteriores, observaremos que o número de participantes de nível avançado aumentou consideravelmente e o intermediário, diminuiu.

Uma explicação para que a porcentagem do nível avançado tenha aumentado pode ser explanada, uma vez que o número de participantes diminuiu e a área de conhecimento foi delimitada, sem contar que o questionário, assim como no primeiro, foi amplamente divulgado em universidades. A seguir observaremos como foi elaborada a questão número três, sobre as descrições de níveis.

A terceira pergunta do QUES2, também baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, continha alternativas que melhor pudessem caracterizar o nível linguístico dos possíveis estudantes em língua espanhola, como alternativas tínhamos as seguintes opções que foram adaptadas exclusivamente para esse questionário (Apêndice B):

- A. Nunca estudou.
- B. Nunca estudou, mas compreende algumas palavras e expressões em língua espanhola.
- C. Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas, como, por exemplo: apresentar-se, fazer e responder perguntas sobre informações pessoais, e interagir de maneira simples na língua estrangeira.
- D. Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.
- E. Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer, bem como lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples como descrever experiências e eventos, além de expressar opinião de maneira limitada.
- F. É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos (inclusive textos de caráter técnico de sua área de especialização). Pode interagir na língua estrangeira com fluência e naturalidade e produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos.
- G. É capaz de compreender ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer sentidos e ideias implícitas. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais e produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade.

H. É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita, e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência.

As alternativas A e B foram criadas pelos pesquisadores por serem opções que nos auxiliariam nas análises, porque são possibilidades que não aparecem no QECCR e, sendo assim, julgamos necessário empregá-las, já que o Quadro Europeu Comum de Referência não classifica o nível linguístico de quem nunca teve contato com a língua.

As opções C e D são referentes ao Nível A1 e A2, respectivamente, de acordo com o QECCR. Segundo esse quadro de referência, o Nível A diz respeito ao nível básico, os estudantes que se encontram nesse estágio possuem um conhecimento inicial e limitado, são capazes de expressar-se, mas ainda com restrição, pois apenas conseguem formular frases curtas e objetivas.

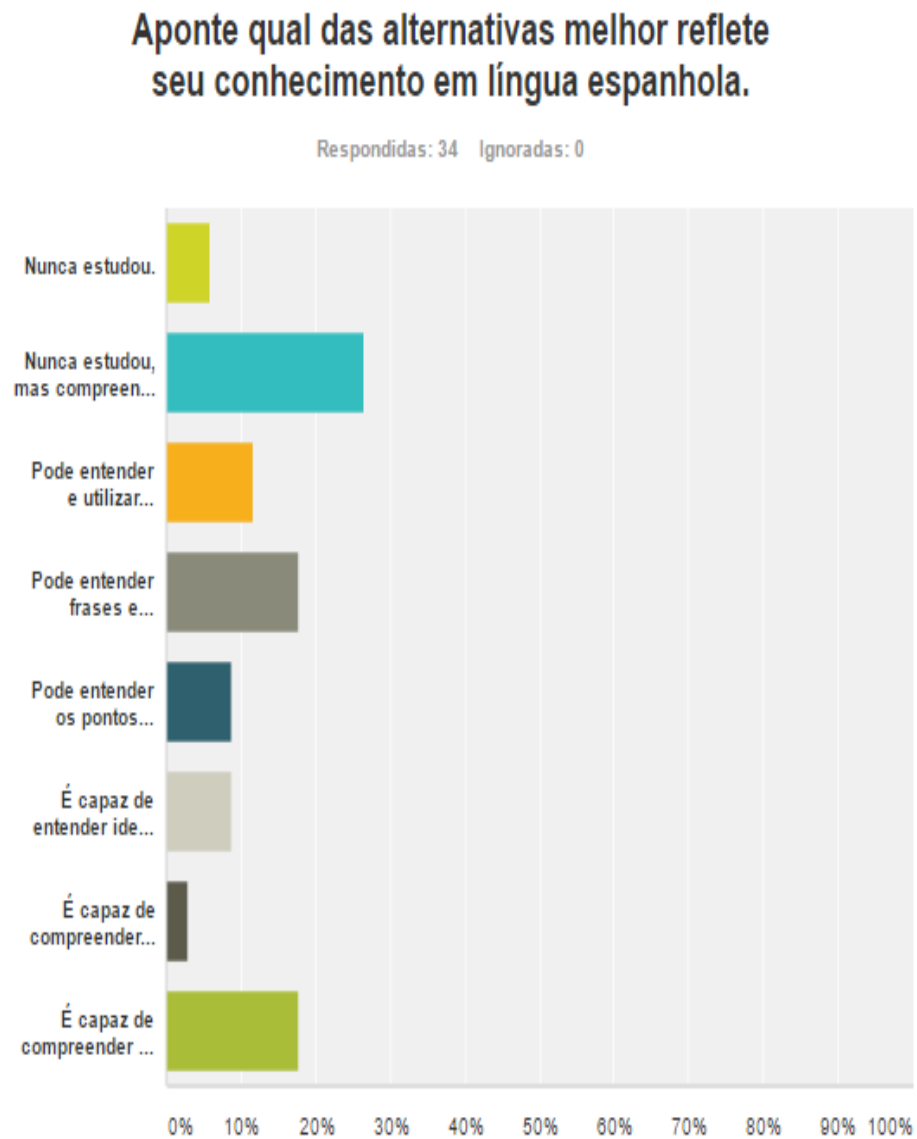
Já os participantes que optaram pelas alternativas E e F afirmam ser, por essa ordem, níveis B1 e B2. Segundo o QECCR, nessa etapa os alunos possuem maior independência na língua-alvo, como veremos no excerto abaixo com relação a última etapa ao nível B:

O nível B2 representa um patamar acima do Limiar (B1), tal como A2 (Elementar) representa um nível abaixo. Corresponde à especificação do nível do utilizador independente ou Nível Vantagem (Vantage). ‘Vantage’ significa em inglês ‘vantagem’, ‘superioridade’, tal como em português, pelo que se manteve o cognato nesta língua. A metáfora consiste no facto de que o aprendente, após ter progredido lenta, mas firmemente através do patamar intermédio, descobre que já chegou a algum lado, que as coisas parecem diferentes, que adquiriu uma nova perspectiva e consegue olhar à sua volta de um novo modo. Este conceito parece ser largamente confirmado pelos descritores deste nível. Representam uma ruptura com o que os precede. Por exemplo, no grau elementar deste nível, enfatiza-se a eficácia da argumentação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 63).

E, por fim, aqueles que optaram pelas opções G e H são aqueles cujo nível linguístico é de um usuário proficiente e seguem, nessa ordem, os níveis C1 e C2. Aqui, os usuários já possuem um bom domínio do idioma e conseguem tratar de assuntos complexos sem problemas com vocabulário e gramática, tratando assuntos com fluência.

No gráfico e na tabela a seguir, estão expostos os dados coletados nessa questão, depois de apresentá-los, faremos uma breve análise do que foi observado.

Gráfico 5- Descrição QECR (QUES2)



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 6- Resultados descrição QECR (QUES2)

Opções de resposta	Respostas
▼ Nunca estudou.	5,88% 2
▼ Nunca estudou, mas compreende algumas palavras e expressões em língua espanhola.	26,47% 9
▼ Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas, como, por exemplo: apresentar-se, fazer e responder perguntas sobre informações pessoais, e interagir de maneira simples na língua estrangeira.	11,76% 4
▼ Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.	17,65% 6
▼ Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer, bem como lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples como descrever experiências e eventos, além de expressar opinião de maneira limitada.	8,82% 3
▼ É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos (inclusive textos de caráter técnico de sua área de especialização). Pode interagir na língua estrangeira com fluência e naturalidade e produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos.	8,82% 3
▼ É capaz de compreender ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer sentidos e ideias implícitas. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais e produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade.	2,94% 1
▼ É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita, e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência	17,65% 6
Total	34

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Observamos no gráfico e na imagem anteriores que a maioria das pessoas que respondeu a esse questionário admite que nunca estudou a língua-alvo, mas compreende algumas palavras e expressões em língua espanhola (9 pessoas), seguido pelas opções D (6 pessoas), H (6 pessoas) e C (4 pessoas). As opções com menos participantes são as opções A, referente ao “Nunca estudei” e a opção “G”, que diz respeito, de acordo com a QECR, ao nível C1.

Se somássemos as duas primeiras alternativas dessa questão, chegaríamos ao resultado, em número de pessoas, demonstrado pela questão anterior (11 partícipes) relacionado ao nível linguístico “Nunca estudei”, pois, apenas duas pessoas selecionaram essa alternativa da questão número três, e somado às nove pessoas que optaram pela alternativa B, chegaríamos a esse resultado.

Contudo, quando partimos para uma análise individual de cada participante da pesquisa, chegamos à conclusão de que, apesar da coincidência, os números não são exatos, pois há participantes que autodeclararam um nível e, no entanto, na questão número 3, selecionam uma descrição diferente daquela anteriormente declarada. Podemos ilustrar esse tipo de problema com a imagem que segue.

Figura 7- Exemplo 1 (QUES2)

#10 **COMPLETAS** Editar Excluir Exportar

Coletor: Web Link 1 (Link)
 Iniciado em: quarta-feira, 26 de outubro de 2016 16:38:44
 Última modificação: quarta-feira, 26 de outubro de 2016 16:40:14
 Tempo gasto: 00:01:30
 Endereço IP: 150.163.129.132

PÁGINA 1

P1: Qual a sua área de conhecimento?

Engenharia

P2: Qual o seu nível linguístico em língua espanhola?

Básico

P3: Aponete qual das alternativas melhor reflete seu conhecimento em língua espanhola.

Nunca estudou, mas compreende algumas palavras e expressões em língua espanhola.

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Observamos que o participante número 10 tem como área de conhecimento o curso de Engenharia, considera-se nível básico em língua espanhola, mas apontou como alternativa que melhor reflete seu conhecimento na língua estrangeira a opção “Nunca estudei, mas compreende algumas palavras e expressões em língua espanhola”, ou seja, o que ele autodeclara na questão anterior, não compactua com a descrição elaborada por especialistas demonstrada no QECR. Esse exemplo é apenas uma das nove ocorrências desse tipo encontrada nas análises de questionário 2.

Nos dados encontrados no QUES2, não ocorre somente esse tipo de discordância entre as respostas, no qual o participante diz ter nível básico, mas nunca estudou a língua espanhola, pois o entrevistado número 14 relata ter o nível Pré-Intermediário, mas ao apontar qual das alternativas que reflete seu conhecimento na língua, aponta o nível A1, nível básico.

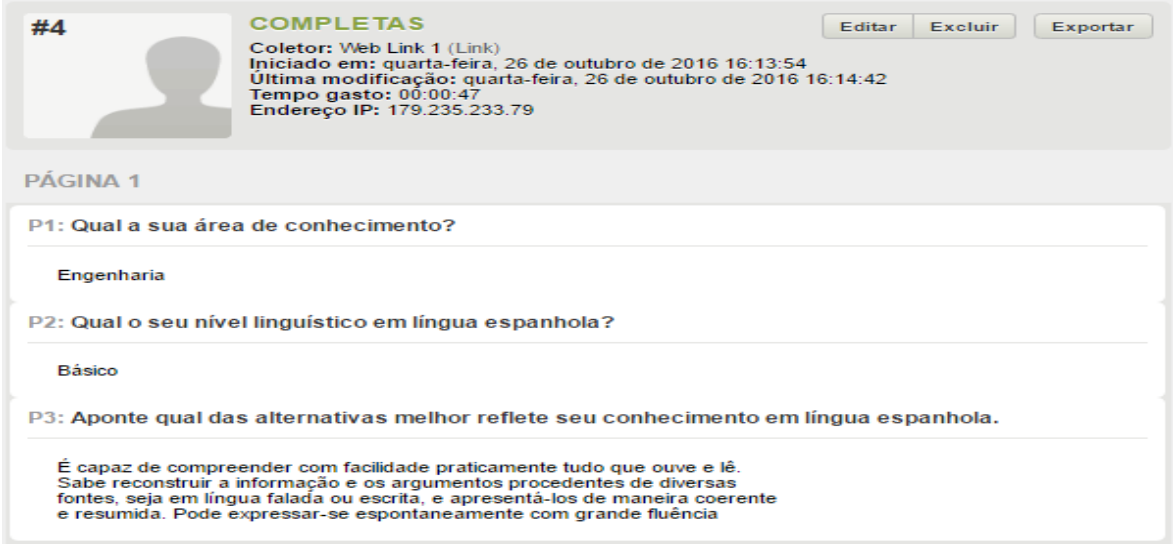
Assim como o participante número 3, que declara ter o nível básico, mas ao identificar uma alternativa que reflete seus conhecimentos em língua espanhola, escolhe a opção F, encontrada no QECR como B2, ou intermediário.

Há ainda os participantes que selecionam a opção “básico”, mas quando é solicitado para eleger uma alternativa que reflita seus conhecimentos na língua-alvo, selecionam a opção C2, o que demonstra o quão complicado é lidar com autodeclarações de nível da língua. É

válido ressaltar que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola fazem com que os participantes acreditem ter um conhecimento maior da língua sem nunca a ter estudado.

Vejamos outro exemplo na análise individual que pode demonstrar esse tipo de ocorrência.

Figura 8- Exemplo 2 (QUES2)



#4 **COMPLETAS** [Editar](#) [Excluir](#) [Exportar](#)

Coletor: Web Link 1 (Link)
 Iniciado em: quarta-feira, 26 de outubro de 2016 16:13:54
 Última modificação: quarta-feira, 26 de outubro de 2016 16:14:42
 Tempo gasto: 00:00:47
 Endereço IP: 179.235.233.79

PÁGINA 1

P1: Qual a sua área de conhecimento?

Engenharia

P2: Qual o seu nível linguístico em língua espanhola?

Básico

P3: Aponte qual das alternativas melhor reflete seu conhecimento em língua espanhola.

É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita, e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência

Fonte: Survey Monkey, 2017.

No exemplo anterior, temos mais uma vez um participante que declara ter o nível básico e quando é solicitado, na questão número três, para que ele aponte uma alternativa que melhor reflita seu conhecimento em língua espanhola, o participante aponta o nível C2, ou seja, o nível mais avançado descrito pela QEQR, demonstrando mais uma vez um desconhecimento com relação aos níveis linguísticos e fortalecendo a ideia que o brasileiro acredita que o português e o espanhol são línguas muito parecidas e, portanto, não precisa ser estudada para ser entendida.

Podemos concluir a partir das análises desse questionário (QUES2), que apesar das respostas, com relação ao nível linguístico na língua-alvo serem importantes para mapear o público de um curso de Línguas para Fins Específicos, elas não podem ser autodeclarações sem embasamento, pois pode haver uma discrepância entre o nível que o possível aluno diz ser, com o que ele realmente tem, como observado nas análises anteriores.

Observamos no QUES1 que grande parte dos pesquisados creem que a língua espanhola é uma língua fácil e que, nós brasileiros, conseguimos desenvolver muito bem o espanhol quando solicitado, contudo, é importante esclarecer que apesar de línguas próximas, há muitas diferenças linguísticas que cercam essas duas línguas e as tornam diferentes.

Foram analisados até aqui os dados referentes ao perfil dos potenciais alunos, a partir da subseção 4.2 serão analisadas as possíveis necessidades identificadas a partir das respostas dos informantes da pesquisa.

4.2 Necessidades dos potenciais alunos

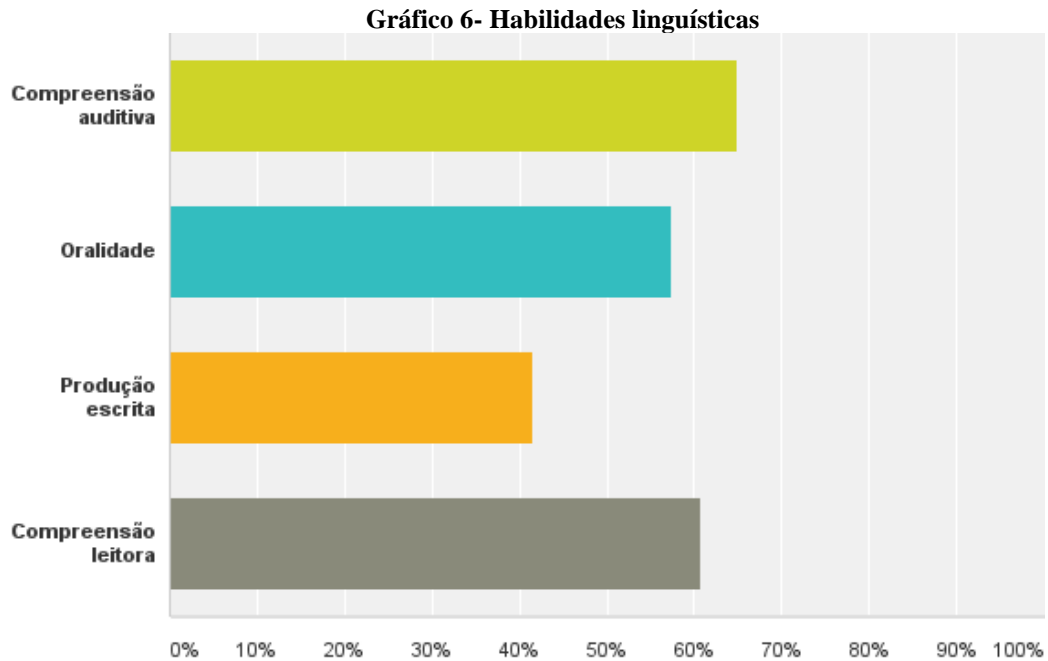
Como já relatado na subseção 1.3.1, sobre a análise de necessidades, o curso de línguas para fins específicos tem foco nas necessidades dos alunos. Podemos iniciar essa subseção nos apropriando da seguinte frase de Hutchinson e Waters (1987, p 8) “*Tell me what you need English for and I Will tell you the English that you need*”¹², apenas substituiríamos o inglês pelo espanhol.

No QUES1, com a intenção de buscar essas necessidades foram elaboradas questões que demonstrassem os interesses desses possíveis alunos. Nas subseções que seguem serão analisadas e discutidas essas necessidades.

4.2.1 Habilidades linguísticas na língua-alvo

Ainda em busca do perfil de potenciais alunos, nesse momento focaremos nas habilidades linguísticas no ambiente de trabalho ou acadêmico do possível aluno. Durante a aplicação do questionário foi permitido assinalar mais de uma alternativa, uma vez que em ambientes específicos as habilidades linguísticas podem ser múltiplas. Os resultados obtidos estão representados no gráfico 6 e na tabela 7.

¹² Conte-me a sua necessidade em inglês e eu contarei o inglês que você necessita- TN (Tradução nossa)



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 7- Habilidades linguísticas

Opções de resposta	Respostas	
Compreensão auditiva	64,93%	859
Oralidade	57,45%	760
Produção escrita	41,50%	549
Compreensão leitora	60,85%	805
Total de respondentes: 1.323		

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Como ilustram o gráfico e a tabela anteriores, não há diferenças numéricas relevantes entre as habilidades linguísticas, mas é interessante notar que as habilidades que os participantes da pesquisa julgaram mais pertinentes em seus ambientes acadêmicos e profissionais foram a compreensão auditiva (64,93%) e a compreensão leitora (60,85%), seguida da alternativa oralidade (57,45%) e por último a produção escrita (41,50%).

É importante ressaltar que, apesar da divulgação do questionário ser em sua maioria em ambiente acadêmico, a compreensão leitora, habilidade descrita por Vivanco Cervero (2006) como a mais importante para alunos universitários, não foi à alternativa mais escolhida dentre as habilidades disponibilizadas. Outra porcentagem relevante diz respeito à oralidade (57,45%),

observamos que esses entrevistados têm uma preocupação considerável com a essa habilidade, dando a entender que essa é uma destreza pertinente ao seu contexto acadêmico e laboral.

Tal fato vai ao encontro da noção de ensino de línguas para fins específicos. Conforme apresentamos na fundamentação teórica dessa pesquisa, o ensino de línguas para fins específicos não se diferencia da abordagem instrumental, na medida em que ambas se preocupam com as necessidades do seu público e podem desenvolver diferentes habilidades.

Antigamente, o material de inglês instrumental, por exemplo, focalizava o ensino da leitura de textos acadêmicos em cursos desenvolvidos em universidades. Hoje, o ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) entende que todas as habilidades, dependendo das necessidades apresentadas pelos alunos. Segundo Rossini e Belmonte (2015, p. 353) quando relatam sobre os mitos que envolvem o ensino instrumental no Brasil.

O primeiro mito, como já mencionado anteriormente, é de que a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos é sinônimo de leitura e, alinhado a esse, há outro, que considera tal abordagem *mono-skill*, por se trabalhar uma única habilidade. Na verdade, no ensino de línguas para fins específicos podem ser trabalhadas mais de uma habilidade.

O que implicou essa mudança de foco pode ter sido exigência de profissionais mais bem preparados para lidar com a língua estrangeira em contexto laboral. Ou seja, a leitura, antes mais valorizada, passou a ser parte de um leque de habilidades a serem desenvolvidas, dando a cada uma delas a sua devida importância.

A não preferência por uma única habilidade pode ser encarada como uma resposta positiva dos alunos refletindo a necessidade de serem desenvolvidas todas as habilidades dentro do ambiente de trabalho. Além das habilidades, é de suma importância verificar as diversas áreas de conhecimento captados pelo questionário um. Na próxima seção analisaremos a questão relacionada ao público (área profissional e/ou acadêmica).

4.2.2 Área profissional e/ou acadêmica

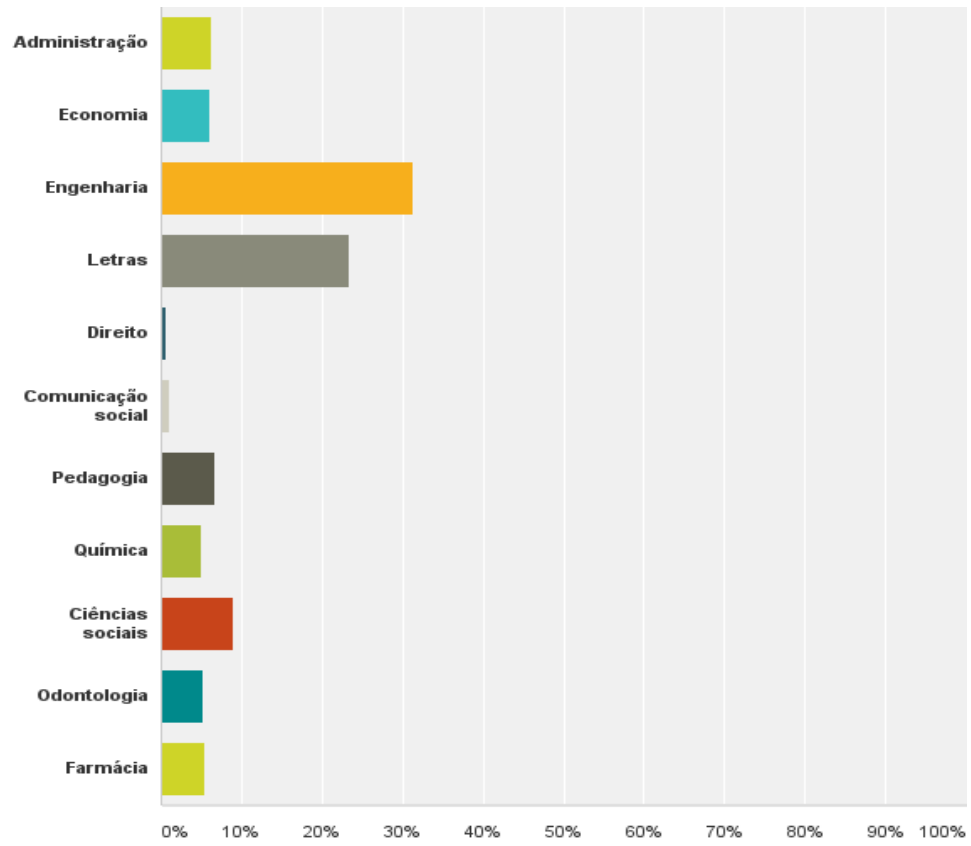
A questão referente à área profissional buscou observar o perfil e a análise de necessidades de um público-alvo. Nela encontravam-se algumas opções de cursos e, a opção “outros” caso nenhuma daquelas alternativas representasse o curso do informante. A partir da análise das respostas do QUES1 observamos um amplo número de áreas (Exatas, Humanas e Biológicas), uma vez que houve uma divulgação para diversas universidades e ambientes profissionais.

Destacou-se, porém, o campo das exatas. Nessa área obtivemos respostas de pessoas advindas dos campos da Matemática, Física, Química, Ciência da Computação, Engenharia etc. Dentre esses cursos, o curso de Engenharia, com mais de trezentos e trinta participantes, foi o que obteve maior número de pessoas. Salientamos que usamos a denominação Engenharia aqui em sentido lato, isto é, referimo-nos a diferentes Engenharias como, por exemplo, a de produção, a mecânica, a elétrica, a de materiais, a agrônômica, entre outras.

O total de informantes advindos dos cursos de Engenharia contabilizou trezentos e trinta e sete participantes, cerca de 31% dos partícipes da pesquisa, de um total de mais de dez cursos. Na área de humanas, destacou-se o curso de Letras, com 250 e, aproximadamente, 24% do total de participantes.

O gráfico 7 e a tabela 8 mostram as respostas obtidas no questionário um, acerca do campo de atuação. É importante frisar que a opção “outros” trazia um espaço onde o participante poderia escrever o nome do curso que estuda, caso um campo de estudo não estivesse contemplado na lista. Esses cursos (Zootecnia, Medicina Veterinária etc.) foram considerados e analisados individualmente e seus resultados foram incluídos nos dados demonstrados a seguir em forma de gráfico e tabela.

Gráfico 7- Área de conhecimento



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 8- Área de conhecimento

Opções de resposta	Respostas	
Administração	6,24%	67
Economia	5,96%	64
Engenharia	31,38%	337
Letras	23,46%	252
Direito	0,65%	7
Comunicação social	1,12%	12
Pedagogia	6,61%	71
Química	4,93%	53
Ciências sociais	8,94%	96
Odontologia	5,31%	57
Farmácia	5,40%	58
Total		1.074

Fonte: Survey Monkey, 2017.

Além da questão específica com relação à área profissional e/ou acadêmica, também foi questionado aos participantes da pesquisa sobre a importância da língua espanhola em seu ambiente de trabalho. Nessa questão obtivemos respostas surpreendentes como será discutido a seguir.

Sobre a importância de se estudar a língua espanhola para fins específicos e o real interesse dos entrevistados nessa língua, a maioria dos participantes afirmou que a língua espanhola é importante e elencou os pontos positivos de se estudá-la em um país como o Brasil. As razões variaram e alguns exemplos se encontram representados no quadro 3.

Quadro 3 - Resposta sobre a importância da língua espanhola

Resposta sobre a importância da língua espanhola
<ul style="list-style-type: none"> • P1017:“Sim, considero a Língua Espanhola importante e tenho interesse em estudá-la com foco na minha área de estudo devido à extrema importância que o conhecimento de idiomas distintos possui com respeito ao networking, além da possibilidade de atuar em empresas em toda América Latina e Espanha com facilidade, eliminando a barreira do idioma”; • P:1328:“Sim, considero. Tenho interesse em estudá-la, pois é de extrema importância para minha área de estudo, pelo fato de aumentar consideravelmente minhas oportunidades na área acadêmica e profissional.”; • P1329:“Sim, entendo que na minha área de atuação, que depende muito da comunicação, dominar ao menos os idiomas de inglês e espanhol é fundamental para ser um profissional melhor sucedido, alcançando melhores oportunidades.” ; • P230:“A Língua espanhola é importante por conta da quantidade de países que falam tal idioma e como minha área de atuação envolve construção, ela não possui restrições de línguas. Teria interesse pela razão de ser uma língua tão importante quanto as outras, além do fato de fazer parte de nosso continente.”

Fonte:Elaboração própria

Com relação às respostas do quadro anterior, podemos considerar que os futuros profissionais consideram a língua espanhola como uma opção para aumentar suas chances no mercado de trabalho e acadêmico, pois como observado acima, eles veem o idioma, não só o espanhol, como um meio para alcançar melhores oportunidades, seja de emprego ou de experiência de vida, seja na América Latina ou na Europa.

Da mesma forma em que encontramos respostas positivas quanto ao interesse no espanhol como língua estrangeira, também foram identificadas algumas respostas negativas, nas quais os participantes demonstram não ter interesse pela língua espanhola e julgam não

necessitar desse conhecimento no mercado de trabalho e no ambiente acadêmico. No quadro 4 está demonstrado alguns exemplos.

Quadro 4 - Respostas negativas com relação à importância da língua espanhola

Respostas negativas com relação à importância da língua espanhola
<ul style="list-style-type: none"> • P1035“Não¹³. Espanha tá em crise, não existe grandes corporações por lá. O que está em alta é o inglês, alemão, mandarim... Espanhol seria a última na minha lista”; • P221:“Não, Infelizmente considero esta língua adjacente, primeiramente vem o inglês, o português e posterior o espanhol.” ; • P441:“Não considero a língua espanhola importante na minha área.”

Fonte: Elaboração Própria

É importante saber o real motivo pelo qual alguns participantes não consideram relevante estudar a língua espanhola para fins específicos, pois o questionário tinha foco nessa língua estrangeira, e as justificativas dos entrevistados podem nos dar pistas e nos mostrar as diferentes percepções com relação a uma língua próxima ao português.

Alguns participantes consideram que a língua espanhola é uma língua importante no mercado de trabalho, levando em consideração a relação político-econômica com os países vizinhos, mas relataram não ter interesse pela língua e pontuaram algumas línguas que para o mercado de trabalho teria maior importância, como o inglês e o alemão, como observamos (Quadro 4), e ainda classificam a língua espanhola como “língua adjacente”.

Na próxima subseção analisaremos a modalidade de ensino preferida pelos respondentes dessa investigação.

4.2.3 Modalidade de ensino

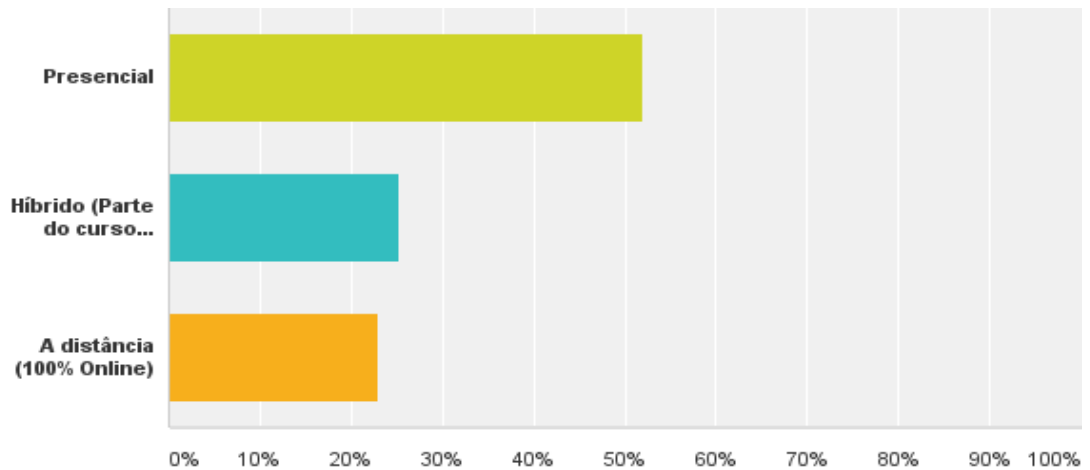
Além das necessidades linguísticas e a área de conhecimento a serem desenvolvidas em um curso de Línguas para Fins Específicos, foram elaboradas questões sobre a modalidade de ensino preferível, foco também de nosso interesse de pesquisa.

Dentre as opções de modalidade, colocamos a presencial, na qual o aluno frequenta um ambiente escolar e assiste às aulas; a opção “híbrida”, na qual o aluno realiza algumas atividades

¹³ Os “nãos” encontrados no quadro 4 referem-se a seguinte pergunta: “Você teria interesse em estudar a Língua Espanhola com foco em sua área de conhecimento? Você considera a Língua Espanhola importante para o seu mercado de trabalho?”.

em ambiente escolar, porém cumpre também outras a distância; e a alternativa “a distância”, na qual os alunos não precisam frequentar o ambiente escolar, ou seja, as aulas são disponibilizadas apenas online aos alunos e eles podem estudar em dias e horários mais flexíveis, de acordo a sua preferência. Os dados obtidos encontram-se ilustrados no gráfico 8 e na Tabela 9.

Gráfico 8 - Modalidade de ensino



Fonte: Survey Monkey, 2017.

Tabela 9- Modalidade de ensino

Opções de resposta	Respostas
Presencial	51,89% 688
Híbrido (Parte do curso presencial e parte do curso online)	25,19% 334
A distância (100% Online)	22,93% 304
Total	1.326

Fonte: Survey Monkey, 2017.

De acordo com os dados do gráfico 8 e a tabela 9, o ensino presencial ainda é a opção de preferência dentre as três modalidades propostas como alternativas. A modalidade presencial obteve uma porcentagem igual a 51,89%, ou seja, dentre as 1326 pessoas que responderam a essa questão, seiscentas e oitenta e oito optaram por essa modalidade. A segunda alternativa mais escolhida foi à opção “híbrido” com 25,19% das respostas e a menos escolhida foi a opção “A distância” com 304 respostas favoráveis, equivalente a 22,93% dos participantes.

As respostas obtidas nessa questão são contrárias à hipótese inicial dessa pesquisa. A princípio supúnhamos que a modalidade “a distância”, pela sua flexibilidade de tempo e espaço,

e por estar em ascensão, seria a mais selecionada dentre as opções, mas como verificamos nos dados anteriores, ela foi a menos selecionada no questionário de forma geral.

O que encontramos nas respostas dos participantes, no geral, foi uma descrença e a falta de conhecimento com relação ao funcionamento dessa modalidade. Podemos entender melhor quando um dos questionados relata que não acredita nessa modalidade, pois não consegue aprender sem ter um professor ao lado para tirar dúvidas. O participante afirma que a falta de professor como se a modalidade não permitisse a presença (mesmo que virtual) do profissional.

Ainda sobre a modalidade de ensino, nas respostas discursivas dos participantes, os potenciais alunos de um curso de espanhol para fins específicos julgam que o contato com o professor e o ambiente escolar ainda são as melhores opções para se estudar uma língua estrangeira, ainda que haja maior flexibilidade de tempo e espaço nas outras duas opções.

Também dentre os participantes do curso de Engenharia que responderam à questão referente à modalidade de ensino de preferência de cursos de espanhol para fins específicos, os dados apontam que a maioria prefere o curso presencial (cerca de 43,2% das trezentas e vinte e quatro pessoas). Em seguida vem a preferência por a distância (aproximadamente 32,2%) e, por fim os cursos híbridos (25,6%).

No tocante aos participantes do curso de Engenharia, houve uma mudança de posição entre as modalidades de ensino de preferência e uma diminuição da porcentagem referente a modalidade presencial, como vemos na descrição dos dados. Os informantes pertencentes à área de Engenharia ainda preferem o curso presencial, mas a aceitação do curso a distância aumentou com relação ao público em geral, e a modalidade “híbrido” ficou em terceiro lugar.

Além da pergunta objetiva, que o participante poderia escolher uma dentre as três opções existentes, também era possível responder discursivamente a razão da escolha da modalidade. No quadro 5 apresentaremos uma relação das respostas mais recorrentes no questionário.

Quadro 5 - Razões para a preferência pela modalidade presencial

Razões para a preferência pela modalidade presencial
<ul style="list-style-type: none"> • O curso presencial é mais eficiente; • Não tenho disciplina para cursos a distância; • O aprendizado é melhor; • A presença de outros ajuda na hora de estudar; • Não ver resultado na EAD; • Ter dificuldade em estudar sozinha; • Achar importante a presença de um professor;

- O contato entre professor e aluno é importante;
- Para aula de conversação essa é a melhor opção.

Fonte: Elaboração própria

Dentre as pessoas que preferem um curso EAD, encontramos justificativas mais objetivas e a maioria delas justificou sua escolha com os termos similares, sempre enfatizando a flexibilidade de tempo e espaço, conforme é possível verificar no quadro 6.

Quadro 6 - Razões das pessoas que preferem a modalidade EAD

Razões das pessoas que preferem a modalidade EAD

- Comodidade e tempo;
- Incompatibilidade de horário;
- A experiência em outros cursos a distância;
- Por não ter residência fixa;
- Por ter filhos;
- Por ter meus momentos de maior concentração;
- Por ainda estar na faculdade;
- Por morar em uma cidade pequena.

Fonte:Elaboração própria

Observamos nessas respostas que a EAD foi escolhida por alguns porque é uma opção mais flexível para as pessoas que trabalham ou tem filhos. Além desse *feedback*, também encontramos alguns retornos negativos, que em suas respostas dizem que não consideram importante perder muito tempo com “isso”, o pronome “isso” encontrado em suas frases pode ser entendido como “língua espanhola” ou como “curso de línguas”.

Além dessas duas opções supracitadas, tínhamos como terceira opção a modalidade de ensino híbrida, a minoria dos estudantes de Engenharia optou por essa alternativa, diferente do que aconteceu no questionário geral, no qual esta opção foi a segunda mais selecionada dentre as três. A maior parte dos participantes da pesquisa que optou por essa modalidade teve como argumento a importância do contato entre professor e aluno e a falta de tempo necessária para um curso presencial, podemos conferir algumas das justificativas no quadro que segue.

Quadro 7 - Razões para a preferência pela modalidade híbrida

Razões para a preferência pela modalidade híbrida
<ul style="list-style-type: none"> * Por não ser uma de minhas prioridades no moment; * Por já possuir um conhecimento na língua espanhola; * Porque gosto das duas modalidades; * Porque acho importante que as aulas de conversação sejam presenciais.

Fonte:Elaboração própria

Com algumas respostas conseguimos observar uma visão deturpada com relação à língua espanhola e a Educação a Distância, uma vez que alguns dos participantes relataram que estudaria espanhol a distância por ser uma língua “fácil” de aprender, reforçando a imagem que os brasileiros têm da língua espanhola, devido à sua proximidade com a língua portuguesa.

Um dos participantes justificou informando que estudar espanhol não era seu foco no momento, então prefere cursar a língua espanhola a distância e outra língua presencialmente, pois considera o ensino presencial mais efetivo. Ou seja, o partícipe dá preferência à língua inglesa por ela ser, no momento, mais importante para o seu desenvolvimento profissional e por considerar a modalidade presencial melhor.

Apoiando-nos na hipótese de que os alunos optariam pela modalidade EaD, uma das perguntas do QUES1 questiona se os participantes já realizaram algum curso *online* e quais as plataformas utilizadas por eles. A maioria dos entrevistados que respondeu a essa pergunta – algumas pessoas não a responderam – afirma que nunca trabalharam ou estudaram por uma plataforma virtual.

Em números estatísticos, detectamos que aproximadamente 36% dos participantes, da grande área “Engenharia”, já cursaram algum curso a distância, contra 64% que declararam nunca ter estudado em uma plataforma online. Nessa questão, podemos considerar a não aceitação por um curso a distância pelo fato de a maioria não conhecer ou não ter frequentado um curso a distância anteriormente.

Ainda assim, as pessoas que optaram pela resposta positiva destacaram alguns cursos de línguas que são disponibilizados pela própria universidade, pelo *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, *Youtube.com*, *Blackboard*, dentre outras plataformas e Ambientes virtuais de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho enfatizamos a importância de se estudar uma língua estrangeira, assim como as diferenças entre as abordagens existentes e os diferentes cursos e as várias metodologias, sempre enfatizando que não existe a melhor abordagem, o melhor método, o melhor material, mas considerando as diferentes formas de trabalhar a língua dependendo do propósito do aprendiz.

Elaboramos um panorama que foi desde o Inglês instrumental e sua chegada ao Brasil, com o Projeto Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, fazendo com que o ensino de línguas para fins específicos ganhasse destaque no cenário nacional em instituições brasileiras reconhecidas e, posteriormente, influenciando profissionais de outras línguas a pensar o ensino para fins específicos.

Assim como a língua francesa, a língua espanhola também aderiu essa nova abordagem, na qual o aluno é o foco do curso, sempre se baseando na análise de necessidades do público-alvo.

Conforme discutido nesse trabalho, antes de elaborarmos um curso de espanhol para fins específicos é necessário traçar o perfil desses alunos e considerar suas necessidades e desejos. Para traçar esse perfil, temos diferentes maneiras de aplicar essas perguntas, seja por questionários, entrevistas, enquetes e, é com o auxílio das respostas obtidas que o curso será desenvolvido.

A intenção desse trabalho não era elaborar um curso de EFE, mas procurar identificar o perfil dos profissionais que teriam interesse de estudar a língua espanhola focada em seu ambiente de trabalho. Com a ajuda dos questionários pudemos observar que estudantes e profissionais advindos de diversas áreas possuem esse interesse, no entanto, profissionais da Engenharia demonstraram entusiasmo nas respostas analisadas dos questionários e declaram em sua maioria, considerar a língua espanhola importante para o seu mercado de trabalho.

A pesquisa contou com pressupostos teóricos que variaram desde o ensino de línguas para fins específicos, até o ensino de inglês instrumental no Brasil, o espanhol para fins específicos, análise de necessidades e as diferentes modalidades de ensino com foco na Educação a distância, que era a modalidade que tínhamos como hipótese de pesquisa antes de analisarmos os dados.

Com base nas análises dos dois questionários e nas respostas obtidas, observamos que a língua espanhola é considerada pelos profissionais importante para o mercado de trabalho,

uma vez que estamos em um país cercado de falantes de espanhol e com fortes relações político-econômicas, como o MERCOSUL.

De acordo com o que analisamos nos dados coletados nessa pesquisa, observamos a necessidade de se trabalhar a língua espanhola para fins específicos, já que houve participação de diversas áreas de conhecimentos, bem como relatos bastante positivos com relação a esse tipo de curso e abordagem e a aceitação da língua espanhola.

Com relação a modalidade de um curso de língua espanhola para fins específicos, colocamos como opção aos alunos três alternativas, são elas: presencial, virtual e híbrida, no questionário um, analisando o público em geral, notamos que mais de cinquenta por cento optou pelo ensino presencial e menos de trinta por cento elegeu aquela modalidade que tínhamos como hipótese inicial.

Nas análises relacionadas a modalidade de ensino, pudemos conferir que ainda hoje há uma falta de conhecimento com relação a EAD no Brasil, por mais que, como já frisado no trabalho, essa modalidade esteja em ascensão. As respostas dos participantes revelam que muitos declaram não ter disciplina sem ao menos terem cursado algum curso online.

Depois de refletir sobre isso, não temos uma resposta a nossa segunda pergunta de pesquisa (Em que medidas possíveis cursos a distância de espanhol para fins específicos vêm ao encontro das necessidades dos alunos?), pois não podemos responder essa pergunta sendo que os participantes declaram, em sua maioria, não ter conhecimento prático com essa modalidade de ensino. Por isso, a única resposta que podemos dar é que os alunos ainda possuem resistência à modalidade a distância, por mais que ela esteja em constante crescimento em nosso país.

Essa pesquisa buscou fortalecer a proposta de cursos de espanhol para fins específicos, pois ainda é uma área pouco explorada e conforme observamos nos dados, há um interesse geral por cursos com esse tipo de abordagem. A ênfase em cursos a distância veio para flexibilizar o tempo e o espaço de uma população que cada vez mais procura otimizar esses dois fatores.

A presente investigação teve como proposta para um trabalho futuro a elaboração de um curso de espanhol para fins específicos com foco na análise de necessidades, que foi o eixo que norteou a análise dos resultados desta investigação e, procurou traçar o perfil de profissionais com a intenção de futuramente desenvolver um curso, ou quem sabe, ser utilizado para a reformulação e adaptação de cursos de espanhol para fins específicos. A seguir, deixaremos um questionamento importante: Será que depois de ler esse trabalho e refletir sobre a modalidade a distância, o aluno de Engenharia mudaria de ideia com relação a essa modalidade?

REFERÊNCIAS

ABBADE, C.M.S. **A Filologia e o estudo do Léxico**. I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (Simpósio), p. 716-721. 2006

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível e: < <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf> > Acesso em: 9 abr. 2016.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015**. [trad. Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: < http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf > Acessado em: 9 abr. 2016.

ALONSO, M. C. P.; GALVÁN, C. B. . Español instrumental: más allá de la lectura. In: I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas / V Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2008lani, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas / V Congresso Brasileiro de Hispanistas..** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2008.

ALVES, L.. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

ARAÚJO, C. M.; MONTANEZ, A. P. . O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: HISTÓRIA DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO. In: IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas - SEPECH, 2012, Londrina - PR. **Anais [do] IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas [livro eletrônico]**/. Londrina - PR: Universidade estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. 2012. p. 240-252

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.161/05 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**. 8 ago, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm > Acessado em: 9 abr. 2017.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, n. 44, v. 16, São Paulo, 2002. Disponível em <http://ecritoriadolivro.com.br/historias/burke.html> . Acesso em 09/06/2016 Acessado em: 9 abr. 2017.

CABRÉ, M. T. **La Terminología: representación y comunicación**. Barcelona, IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1999.

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

CELANI, M. A. A.; Freire, M.M. ; RAMOS, R. C. G. . **A abordagem instrumental no Brasil. Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** 1. ed. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2009. v. 1. 184p

CHAVES, L. **Educação a distância é a que mais cresce no Brasil**, segundo MEC. **Universia**. Notícias. Destaques. 22 fev. 2016. Disponível em:<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2016/02/22/1136578/educacao-distancia-cresce-brasil-segundo-censo-mec.html#>>Acesso: 09 de Jun de 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: Edições ASA, 2001.

FIGUEIREDO, C. A. A Interface do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e a UFU. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. de C. G.. (Org.). **A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 01, p. 87-98.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) **Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado.** Madrid: Instituto Cervantes, AETER, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) . **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 118p .

GUIMARÃES, R. M.. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **Revista Helb**, v. 8, p. 1-10, 2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HWANG, Á. D.. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: Álvaro David Hwang; Odair Luiz Nadin da Silva. (Org.). **Linguagens em Interação III: estudos do léxico.** 1ed. Maringá - PR: Clichetec Gráfica e Editora, 2010, v. 1, p. 8-183.

KENSKI, V. M. O desafio da Educação a distância no Brasil. In: IV Encontro Estadual da ANPAE - Espírito Santo, 2001, Vitória. Anais do IV Encontro Estadual da Anpae, 2001.

LEFFA, V.J. **Interação Virtual versus Interação Face a Face:** o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf> . Acesso em 03 de janeiro de 2017.

LIRA, C. Ensino a distância supera preconceito, mas cursos ainda podem melhorar. **Folha de S. Paulo**. Educação.18 jun. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1630244-ensino-a-distancia-supera-preconceito-mas-cursos-ainda-podem-melhorar.shtml>> Acesso em: 20 de Jun de 2016.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Projeto Minerva. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira:** Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

MONTEIRO, C. Pesquisa aponta que 90% dos brasileiros faria curso online. **Veja.com**. Tecnologia. 23 mar. 2017. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/tecnologia/pesquisa-aponta-que-90-dos-brasileiros-fariam-cursos-online/>> Acessado em: 9 abr. 2016.

MORESI, E. A. D.. **Metodologia da pesquisa** (Apostila de Curso), 2003.

OCHIUCCI, M. S. M. Do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental ao LinFe: a contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos - a aventura Continua. In: Rodrigo Esteves de Lima-Lopes; Cynthia Regina Fischer; Maria Aparecida Gazzotti-Vallim. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. 1ed.Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, v. 41, p. 7-382.

ONODERA, J.. **Análise de necessidades em inglês para negócios**. In: Rodrigo Esteve de Lima-Lopes; Cynthia Regina Fischer; Maria Aparecida Gazotti-Valim. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. 1ed.Campinas/SP: Pontes Editores, 2015, v. 41, p. 7-382.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira**: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2016.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. de C. G.. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 01, p. 35-46.

REMENCHE, M. L. R. **Terminologia**: reconstrução histórica dos principais paradigmas epistemológicos da ciência terminológica. Tradterm, v. 16, p. 127-142, 2010.

RIANO, M. B. R. La evaluación em Educación a distancia. **Revista Brasileira de Educação a Distância**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20, p. 19-35, 1997.

RIBEIRO, F. Escolas de idiomas registram aumento na demanda por cursos, **Diário do Comércio**. Negócios. 1 jun. 2013. Disponível em: <http://www.diariodocomercio.com.br/noticia.php?id=8061> Acesso em: 20 de out. de 2016.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I.; GARCÍA ANTUÑA, M. Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. In: **Anais. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**. Comillas, v.1, p. 907-932, 2009.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015. v. 41. 382p.

SELLANES, R. B. G. "A Língua Espanhola no Mundo"; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>>. Acesso em 16 de abril de 2017.

SIMÕES, R. M. Análise de necessidades de alunos de curso preparatório para o Teste TOEFL iBT. **Revista Intercâmbio**, v. 28, p. 208-228, 2014.

SOUZA, A. B. C.. Complexidade e Línguas para fins específicos: tecendo um diálogo conceitual. **The ESPECIALIST**, v. 37, p. 31-53, 2016.

SURVEY MONKEY, **Website de desenvolvimento de pesquisas online**. 2017. Disponível em: < <https://pt.surveymonkey.com/> > Acessado em: 9 abr. 2017

SZABO, L. C. As unidades terminológicas no contexto da terminologia de abordagem comunicativa. In: **Acta Semiotica et lingvistica** (Online). v. 15, ano 34, n° 1, p. 50-60, 2010.

TARGINO, M. G.; NEYRA, O. N. B . Idiomas num mundo globalizado: o caso do espanhol. **Revista do GELNE (UFC)**, v. 8, p. 207-218, 2006

VILAÇA, M. L. C. English For Specific Purposes: fundamentos do ensino de Inglês Para Fins Específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, p. 1-12, 2010.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B.. **Introdução à Educação a Distância**. 1. ed. Fortaleza: RDS Editora, v. 1. p. 80, 2010.

VIVANCO CERVERO, V. **El Español de ciencia y la tecnología**. Madrid: Arco/libros, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1

1. Idade? _____

2. Sexo?
 Masculino
 Feminino

3. Onde você vive? (Cidade e Estado)

4. Nível de escolaridade?
 Cursando Graduação.
 Graduação completa.
 Cursando Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).
 Especialização completa.
 Mestrado completo.
 Doutorado completo.
 Outros.

5. Qual a sua área de estudo/atuação profissional?
 Administração. Direito
 Economia. Comunicação
 Letras. Farmácia
 Pedagogia. Química
 Ciências Sociais Outros. Qual? _____

6. Qual o seu nível de conhecimento em Língua Espanhola?
 Nunca estudei.
 Básico.
 Pré-intermediário.
 Intermediário.
 Avançado.

7. Você teria interesse em estudar a Língua Espanhola com foco em sua área de conhecimento? Você considera a Língua Espanhola importante para o seu mercado de trabalho?

8. Quais dessas habilidades você acredita ser mais importante, com relação a uma Língua Espanhola, dentro do seu ambiente de trabalho? (Pode marcar mais de uma opção)

- Produção escrita
- Compreensão Leitora
- Compreensão auditiva
- Oralidade.

9. Qual dessas modalidades de ensino você considera melhor para o seu dia a dia?

- A distância (100% online).
- Híbrido (Parte do curso presencial e parte do curso online).
- Presencial

10. Você já fez algum curso a distância? Em caso afirmativo, qual/quais? Por quanto tempo? Com qual plataforma trabalhou?

Apêndice B- Questionário 2

QUESTIONÁRIO 2

1. Qual a sua área de conhecimento?

Engenharia

Outros: _____

2. Qual o seu nível linguístico em língua espanhola?

Nunca estudei

Básico

Pré-intermediário

Intermediário

Avançado

3. Aponte qual das alternativas melhor reflete seu conhecimento em língua espanhol.

Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas, como, por exemplo: apresentar-se, fazer e responder perguntas sobre informações pessoais, e interagir de maneira simples na língua estrangeira.

Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer, bem como lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples como descrever experiências e eventos, além de expressar opinião de maneira limitada.

É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos (inclusive textos de caráter técnico de sua área de especialização). Pode interagir na língua estrangeira com fluência e naturalidade e produzir textos claros detalhados sobre temas diversos.

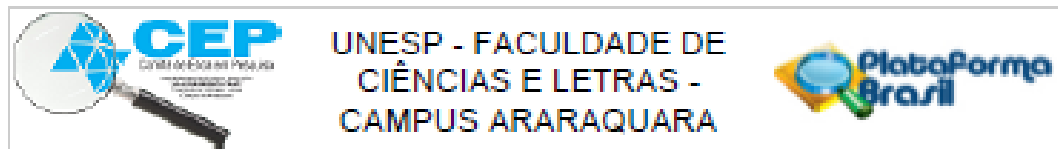
É capaz de compreender ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer sentidos e ideias implícitas. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais e produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade.

É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita,

e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência.

ANEXOS

ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TERMINOLOGIA E O ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS: análise de necessidades e proposta de curso

Pesquisador: Lucas Katsuyoshi Sufari Gastaldi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49598315.9.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: O NOME DA PESQUISA PRECISOU SER ALTERADO UMA VEZ QUE, APÓS A ANÁLISE

Data do Envio: 11/04/2017

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.061.277

Apresentação da Notificação:

Trata a presente notificação de envio do relatório final de pesquisa aprovada por este CEP.

Objetivo da Notificação:

Enviar o relatório final da pesquisa.

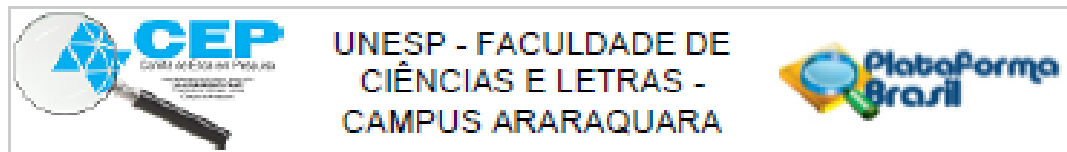
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme formulário apresentado não houve a ocorrência de desconfortos físicos, emocionais ou morais comprometendo os participantes e os resultados parciais foram apresentados em eventos (Seminário da Pós-graduação), apesar de não terem sido publicados.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

O pesquisador apresentou o formulário devidamente preenchido e informa que o título da

Endereço: Rod. Araraquana- Jaú Km 1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-001
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-8224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** eta@fdar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.001.277

pesquisa precisou ser alterado uma vez que, após a análise dos questionários, o foco da pesquisa mudou, passando de "A terminologia e o ensino de espanhol para fins específicos: análise de necessidade e proposta de curso" para: "Espanhol para fins específicos: Perfil e análise de necessidades de potenciais alunos".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não foi aplicado o TCLE aos participantes, tendo em vista que foi aprovada a solicitação de dispensa do Termo por este CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/05/2017, manifesta-se pela aprovação do relatório final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	RelatorioFinalFormulario_cep_fclar_LucasGastaldi.doc	11/04/2017 16:03:36	Lucas Katsuyoshi Sutani Gastaldi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 12 de Maio de 2017

Assinado por:
Sebastião da Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: eta@fclar.unesp.br