

O papel dos gêneros discursivos e temas relevantes na formação de técnicos em Segurança do Trabalho a partir de uma construção colaborativa

Joshua Palermo de Oliveira¹

Ricardo Benevides Silva de Oliveira²

Alessandra Cristina Bittencourt Alcântara³

Resumo

O presente artigo tem como objetivos fomentar discussões no contexto da educação profissional tecnológica federal e, a partir de um levantamento de temas e gêneros discursivos, proporcionar a elaboração de um trabalho que destaca a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e a visão interdisciplinar de ensino médio integrado (FAZENDA, 2003). A partir da revisão de leitura acerca de Línguas para Fins Específicos e Prática Exploratória, foi possível desenvolver a pesquisa e entrevistar professores e ex-alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, Campus Maria da Graça, atuantes na área de Segurança do Trabalho, com o intuito de revelar dados acerca do inglês dentro da área e, orientado por essas reflexões, contribuir com práticas discursivas mais comprometidas com as necessidades discentes (LIMA, S. *et al.*, 2011). Os resultados das entrevistas feitas trazem questões importantes que discutem a multidisciplinaridade da área e sua abordagem em uma outra língua, assim como as percepções de desenvolvimento da prática linguística e exploratória no ensino de inglês em um curso técnico integrado ao ensino médio. Por fim, a pesquisa visa, a partir dos dados, demonstrar fatores que orientem o ensino de inglês com ênfase em fins específicos na área de Segurança do trabalho.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos. Segurança do Trabalho. Gêneros Discursivos.

Abstract

This article aims at leading discussions in the context of federal technological and professional education and, starting from a theme and discursive genre survey, providing the production of a paper that highlights the English for Specific Purpose (ESP) approach and the interdisciplinary view of High School integrated to professional and technological education (FAZENDA, 2003). After a review of literature about ESP and Exploratory Practice, it was possible to develop the research and interview teachers and former students from Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Federal Center of Technological Education) – CEFET/RJ, Campus Maria da Graça, who have worked in the area of occupational health and safety, in order to reveal data about English in the area and generate data from these reflections, to also contribute to discursive practices that are more committed to the students' needs. (LIMA, S. *et al.*, 2011). The results of the interviews bring important questions that discuss the multidisciplinary aspect of the area and its approach in another language, as well as the perceptions of the development of linguistic and exploratory practice in the teaching of a High School integrated to professional and technological course. Lastly, the research aims at, based on the data, providing information to enlighten the English for Specific Purpose teaching in the area of occupational health and safety.

Keywords: English for Specific Purpose. Occupational Health and Safety. Discursive Genres.

¹ Estudante do curso técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Campus Maria da Graça.

² Professor de Língua Inglesa do CEFET-RJ. Mestrando em Letras e Linguística no PPLIN UERJ/FFP.

³ Professora de Língua Inglesa no CEFET-RJ. Mestre em Letras e Linguística pela UERJ.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo oportunizar as relações dialógicas no contexto da educação profissional tecnológica federal e, a partir de um levantamento de temas e gêneros discursivos, fomentar o desenvolvimento de um trabalho com foco na abordagem de Línguas para Fins Específicos e na concepção interdisciplinar de ensino médio integrado (FAZENDA, 2003).

Na perspectiva das OCEM⁴ (2006), o ensino médio apresenta finalidades como o aprimoramento do educando, promoção de autonomia intelectual, preparação para o mundo do trabalho e estímulo de competências que permitam aprimorar seu aprendizado constantemente. Desse modo, este trabalho busca investigar, conjuntamente com alunos, práticas de linguagem e temas que façam sentido e aconteçam situadas em contextos plurais e assim permitir sua ressignificação, sempre que se fizerem necessárias. Para Arroyo (2014), tornar o aluno sujeito dessas práticas de construção curricular contribui para legitimar este processo. Ainda, como coloca Garcia (2015), é o entendimento de currículo enquanto produção cotidiana que nos impulsiona nesta investigação.

Cabe destacar que a abordagem de línguas para fins específicos - LinFE, no Brasil, é cercada de mitos e interpretações equivocadas que, ao longo do tempo, cristalizaram a percepção de que esta é apenas centrada no ensino de estratégias aplicadas à aprendizagem da habilidade de leitura em detrimento das outras (RAMOS, 2008; VEREZA, 2011). Relativamente ao trabalho com textos e desenvolvimento de competências leitoras, acredita-se que esta é atualmente uma área solidificada tanto no que diz respeito às práticas didáticas quanto em pesquisas na área (BECHER-COSTA, 2011). Contudo, há diversos questionamentos acerca do ensino exclusivo de leitura em sala de aula e da possibilidade de o ensino da leitura estar presente de maneira integrada ao ensino de outras habilidades, além de incorporar aspectos históricos, culturais e sociais ao processo de compreensão dialogando assim com Takaki (2011), que afirma ser vital promover o estudo de novas demandas que busquem um trabalho com língua inglesa de modo integrador, contextualizado e que estimule a capacidade crítico-interpretativa dos participantes.

⁴ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Nessa visão, entendemos que tanto gêneros discursivos quanto multimodalidade estão presentes nos ambientes de aprendizagem de língua inglesa buscando a percepção de que comunicação é algo complexo e é resultado da inter-relação de várias linguagens (HEMAIS, 2015). Além dos temas, temos os gêneros discursivos como elemento central de nosso trabalho e a concepção de que eles são ações sociais que acontecem em situações recorrentes, e essas ações se realizam através de textos que são compostos de estruturas, conteúdos e formas léxico-gramaticais que são convencionadas, conforme o propósito ou objetivo da ação e as expectativas dos usuários do gênero (BAZERMAN, 2010, *apud* HEMAIS, 2015, p.29)

Princípios norteadores foram estabelecidos com base no trabalho previamente construído no IFRJ (BEATO-CANATO, 2011, 2016), porém sob a ótica de um novo contexto e um recorte metodológico diferenciado. A proposta de aporte teórico foi pautada sob a luz da Prática Exploratória, por estimular a participação discente e valorar sua voz conjuntamente com os docentes (MILLER et al., 2011). A pesquisa é de base qualitativa e exploratória desenvolvida a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi conduzida a partir de um projeto de pesquisa e extensão que se desenvolveu ao longo de um ano, no qual participantes – alunos do ensino médio integrado e da pós graduação *lato sensu* conjuntamente com professores de língua inglesa do CEFET/RJ - discutiram textos acadêmicos sobre temas diversos em pesquisa e em Linguística Aplicada, além de confeccionarem enquetes, questionários e roteiro para as entrevistas. O pesquisador júnior, sob a orientação e co-orientação dos docentes, fez a coleta de dados na coordenação do curso técnico integrado de Segurança do Trabalho e também junto a técnicos atuantes nessa área. Salientamos que, durante a realização da coleta de dados, os alunos não cursavam língua inglesa ainda. Sendo assim, os dados coletados constituem-se em fonte para orientar a elaboração de ementas e material didático comprometidos com essa análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987)

O artigo apresentará os resultados alcançados, isto é, o levantamento de gêneros e temas na análise de necessidades profissionais e acadêmicas da área de Segurança do Trabalho. Para tal, fornecemos o contexto que justifica nosso trabalho, o aporte teórico, metodologia e algumas considerações e encaminhamentos.

2 Contexto

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, *Campus* Maria da Graça, Rio de Janeiro, Brasil. Nos últimos anos, a instituição adotou uma nova proposta de ensino que se dá de forma integrada, isto é, tanto o curso técnico como o ensino médio fazem parte da mesma matriz curricular. Essa nova proposta se inicia *à priori* no Maracanã e, após o primeiro ano desse novo sistema em 2013, ela se difunde a outros 6 *Campi* em 2014.

O *Campus* Maria da Graça se encontra na Zona Norte, região metropolitana do Rio de Janeiro, atendendo a um público oriundo de muitas comunidades do entorno. Há, entretanto, poucas escolas públicas na região. Existem duas escolas de Ensino Médio estaduais, uma de Ensino Fundamental municipal e o CEFET, que além do ensino médio oferece a oportunidade do curso técnico.

O *Campus* é composto tanto por alunos do próprio CEFET quanto por alunos oriundos do Colégio Estadual Horácio Macedo - que possui um convênio com a instituição. Há, no total, três cursos integrados que anteriormente funcionavam como cursos técnicos concomitantes.

Atualmente, os cursos de Automação Industrial, Segurança do Trabalho e Manutenção Automotiva são oferecidos à comunidade. Há a proposta de se expandir cada vez mais, com novos cursos do integrado e possivelmente cursos superiores.

Cada coordenação dispõe dos seguintes docentes: 19 professores da Base Nacional Comum; 10 professores de disciplinas da Parte Profissional do Curso de Automação Industrial; 10 professores de disciplinas da Parte Profissional do Curso de Manutenção Automotiva; e 08 professores de disciplinas da Parte Profissional do Curso de Segurança do Trabalho. Em relação aos alunos, estima-se que há em torno de 235 alunos do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos.

3 LinFE no Brasil: Uma história recente, entretanto expressiva.

A história do LinFE – Língua para Fins Específicos – inicia-se a partir do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, coordenadora nacional do projeto, e que foi executado entre 1980 e 1990 (CELANI, 2005). O projeto foi desenvolvido com o intuito do aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, entre eles diversos professores de variadas áreas de especialidade e técnicos (RAMOS, 2009).

Para o desenvolvimento do projeto, eram necessários professores capacitados para este tipo de abordagem, isto é, uma abordagem instrumental e específica. Para isso, foram adotadas algumas ações para a capacitação dos docentes de inglês que lecionavam em universidades brasileiras e, também, na Rede Federal de Educação (Institutos Federais, CEFET e Colégios de Aplicação) e, após esse momento, trabalhar o ensino da compreensão/produção escrita através do ensino de estratégias e textos autênticos, o que era bastante incomum na época.

De 1977 a 1979, esforços foram feitos para estabelecer o Projeto Nacional de Inglês Instrumental. Um programa inicial de visitas foi iniciado, contando com a experiência em ensino de inglês instrumental do professor visitante do Comitê Britânico, Maurice Broughton. Diversas visitas às universidades brasileiras foram realizadas, com o intuito de se fazer um mapeamento e levantamento da necessidade de cada universidade de ter um projeto voltado a esse tipo de abordagem, da demanda de cursos, dos recursos humanos disponíveis e dos materiais.

A partir dos resultados, três polos especializados em inglês instrumental foram criados e com isso, há a chegada de três especialistas britânicos em ensino-aprendizagem de inglês – Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott - que vieram com a responsabilidade de capacitar os professores, realizar pesquisas e orientar produção de materiais didáticos.

Decisões importantes para o desenvolvimento do Projeto foram tomadas após a chegada dos especialistas e em conjunto com a equipe local, entre elas estão: a não adoção de um “livro Didático do Projeto” (Celani et al 1988, p. 6), o incentivo na criação do próprio

material didático por parte dos professores, a retirada da obrigatoriedade de se seguir uma metodologia “oficial” e um centro de comunicação entre os envolvidos (RAMOS, 2009).

O projeto também teve alguns outros marcos importantes na sua história. Dentre eles, pode-se citar a criação das publicações *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *the ESPECIALIST*. Porém, o único que continuou e se tornou o periódico especializado no assunto no país foi *the ESPECIALIST*, que vem publicando diversas pesquisas e relatos de experiência na área até os dias atuais.

4 Needs Analysis

Segundo Nunan (1999, p.49), a análise de necessidades são “conjuntos de ferramentas, técnicas e procedimentos para a determinação do conteúdo linguístico e do processo de aprendizagem para grupos específicos de aprendizes⁵”. Ademais, Orlando Vian Jr. traz um conceito explicativo em relação à diferença do ensino de línguas para fins específicos e gerais.

A análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades. (VIAN JR., 2008, p. 143)

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 18-19), a Abordagem Inglês para Fins Específicos baseia-se nas razões que o aluno⁶ tem para aprender a língua estrangeira, isto é, as decisões tomadas em relação ao conteúdo são baseadas no aluno e seus motivos para aprender tal língua. Essas razões, segundo os autores, relacionam-se ao próprio aluno, à linguagem necessária para a aprendizagem e ao contexto de aprendizagem, levando à realização de uma análise de necessidades em que a situação-alvo e a situação de aprendizagem são observadas, sendo consideradas fundamentais para o bom andamento do curso (CARVALHO, 2012, p. 51).

⁵*Sets of tools, techniques, and procedures for determining the language content and learning process for specified groups of learners*

⁶ Grifo dos autores

Hutchinson e Waters (1987, p. 53-54) fazem uma distinção entre as necessidades da situação-alvo (chamado de *target needs* pelos autores) e as necessidades de aprendizagem (*learning needs*). As necessidades da situação-alvo condizem com o que o aprendiz precisa saber para atuar eficazmente em uma situação específica. Já as necessidades de aprendizagem representam a maneira pela qual o aprendiz aprende os itens linguísticos, as habilidades e as estratégias que precisa usar (CARVALHO, 2012, p. 53-54).

Além disso, o *needs analysis* traz três conceitos muito importantes que ajudam a conceber e embasar a atual pesquisa. “*Needs, wants and lacks*”, isto é, necessidades, desejos e lacunas. Tais conceitos⁷ trazem uma análise mais aprofundada de como e por que utilizar o Inglês para fins específicos (ESP em inglês). Para isso, torna-se crucial entender o que é ESP ou inglês para fins específicos. Segundo Maria Antonieta Celani (1981),

na denominação *English for Specific Purpose* a palavra **purpose**, finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se encontra nos objetivos que procuramos alcançar (...) os diferentes fins para os quais o aluno necessita de inglês podem ser facilmente percebidos e definidos, possibilitando assim, uma visão das habilidades que serão necessárias à consecução daqueles fins. (CELANI, 1981, grifo dos autores)

Essencial é explicar dentro deste contexto o significado e a aplicabilidade do termo LinFE – Língua para Fins Específicos. Segundo Ramos (2008), O trabalho com línguas para Fins Específicos objetiva colaborar para que o aprendiz compreenda e produza textos em situações acadêmicas e profissionais específicas. Logo, pode-se afirmar que os objetivos de um curso de línguas com fins específicos sejam colaborar para o aprendiz desenvolver capacidades de linguagem (DOLZ et al., 1993) necessárias para agir em contextos profissionais e acadêmicos da área em que atua.

É importante mencionar que, em geral, a maioria dos pesquisadores parece concordar em duas particularidades. São elas: a) LinFE é baseado num contexto particular; e b) LinFE é baseado nas necessidades específicas dos aprendizes.

⁷ Os conceitos podem explicados como:

- a) Necessidades (*needs*): o aprendiz deve saber para atuar na situação-alvo de forma eficiente. Possui as seguintes características: discursivas, linguísticas, estruturais, funcionais e lexicais;
- b) Desejos (*wants*): o que o aprendiz quer ou acha que precisa aprender; e
- c) Lacunas (*lacks*): distância entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber.

Entretanto, é importante mencionar que um dos aspectos que orientam a análise de necessidades é a ocupação do espaço vazio que há em relação ao que o aluno sabe e o que ele realmente necessita aprender (DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998, p. 125). E isso fica claro no discurso de Hutchinson e Waters (1987, p. 56) ao mencionarem a real necessidade que o professor tem de analisar o que os alunos já sabem, para então decidir o que eles realmente necessitam aprender.

A partir disso, percebe-se que para poder construir um material didático de fins específicos é preciso entender e verificar tal contexto e quais são as suas reais necessidades. Tendo em vista que no *Campus* Maria da Graça há três cursos de ensino médio integrado, volta-se a atenção às particularidades de cada curso e em como – abordagens e conteúdos programáticos – os alunos podem aprender por meio do ensino de língua visando fins específicos.

5 Metodologia

O projeto tem como base a Prática Exploratória, uma abordagem de pesquisa baseada na interação entre os praticantes, e que busca primordialmente o entendimento de suas práticas em detrimento de soluções (ALLWRIGHT, 2005). Tentando entender o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento e sempre remetendo à análise de necessidades, a Prática Exploratória vem como um suporte para facilitar o entendimento das relações entre professores e aprendizes (aluno).

A prática exploratória, diferentemente das tradicionais correntes de pesquisa, não é considerada um “método” de pesquisa, mas sim um olhar, uma postura pedagógica. Caminhos tradicionais levam o pesquisador a estudar “sobre” determinado grupo, local e meio. Porém, o olhar adotado traz ao pesquisador a possibilidade de dialogar com o grupo, o local e o meio e fazer parte do mesmo, ou seja, é possível a integração do papel de pesquisador e “pesquisado”. Além disso, de acordo com Miller (2011, p. 01), a prática exploratória seria a “busca de formas solidárias de pesquisar com alunos, com colegas de trabalho e com membros de uma comunidade de prática (...)”.

É importante entender de antemão que diversas pesquisas envolvendo ensino e aprendizagem de línguas começaram a pleitear que o professor não é o único agente encarregado pelos acontecimentos no cenário pedagógico (ALLWRIGHT, 1988). Afirma-se então que há uma nova forma de compreender o cenário pedagógico, não focando apenas nas discussões trazidas pelos professores, mas entendendo também que o aluno faz parte do meio acadêmico e que o mesmo tem parte integrante em tudo aquilo que diz respeito ao ambiente escolar, por exemplo.

Miller (2011, p. 03) alega que: “A Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores”. Nesse novo contexto, os alunos não são mais vistos como o público-alvo de ensino, mas como pessoas que têm muito a contribuir e estão em constante desenvolvimento. São agentes ativos na percepção e na construção do saber.

Além da Prática Exploratória, para desenvolver o início do projeto, foi utilizada a teoria dos gêneros discursivos. A noção de gênero do discurso como instrumento de ensino e aprendizagem passou a ser um tópico recorrente na discussão didática de como ensinar Língua Portuguesa: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Joaquim Dolz, inspirado em textos de Bakhtin, descreve em seu livro o que seriam os gêneros discursivos utilizados em modelos didáticos de ensino.

Os gêneros se configuram como entidades intermediárias que permitem estabilizar elementos formais e rituais das práticas. Eles são reconhecidos como espécies de entidades coletivas com traços comuns múltiplos e que se inscrevem em um horizonte de expectativas genérico, que eles deslocam e reorganizam (DOLZ, 2010, p.40).

Em resumo, o autor descreve que, a partir de gêneros, sejam eles orais ou escritos, é possível compreender a língua e como são feitas as relações humanas a partir de uma determinada relação. Além disso, os autores Dolz e Schneuwly (1999, p. 6) afirmam que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes [...]”, justamente porque os gêneros textuais são a realização prática daquilo que é a linguagem.

Logo, este trabalho afilia-se na perspectiva de gêneros que os compreende como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que são unidades reais de comunicação discursiva. Não faremos um detalhamento complexo da teoria, visto que não é o objetivo do texto, entretanto, consideramos relevante essa exposição para destacar a motivação no desenvolvimento do trabalho em questão. Nossa proposta é legitimada pelas teorias de gêneros discursivos dada a compreensão de que a produção de sentidos é objetivada nas aulas de língua estrangeira ademais pela estreita relação entre os gêneros e elaboração de novos materiais didáticos (CRISTOVÃO, 2011, p.34).

Ainda, nos afiliamos a esse pensamento por compartilhar o entendimento de que a linguagem e suas ações são sócio históricas e se concretizam no contexto social em que se inscrevem. Desse modo, os gêneros discursivos contemplam nossa busca pelas esferas comunicativas no agir acadêmico e profissional contextualizados no espaço onde o sujeito participa e constrói suas relações para assim buscar ações de linguagem reflexivas e comprometidas com os aspectos interacionais ambicionando que os alunos apropriem-se dos gêneros para além dos aspectos estruturais e possam agir com autonomia em suas práticas de linguagem cotidianas.

A justificativa para entrelaçar ensino e gêneros parte da afirmação feita por Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é fundamental na escola, visto que, é ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Dessa maneira, nos comprometemos com este mapeamento dos gêneros discursivos dentro deste cenário para posteriormente motivado pelos dados obtidos em colaboração com docentes de outras disciplinas e ex-alunos, hoje exercendo os papéis sociais na qualidade de técnicos, possamos progredir para a investigação das capacidades de linguagem que descrito por Bronckart (2004).

[...] o ensino voltado para a análise das ações em contextos nos quais se manifestam problemas de “integração e de cidadania” desenvolveria a consciência prática dos aprendizes em duas direções: uma que levaria a detectar as características das ações; outra que consistiria em fazer os alunos produzirem em variados contextos de ação e com diferentes gêneros.

A aprendizagem da linguagem é estabelecida justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem. Portanto, as atividades desenvolvidas a partir dos gêneros levarão os aprendizes a entender o processo da linguagem em diversos contextos e situações e os prepararão para que futuramente eles mesmos possam lidar com a situação semelhante de forma autônoma.

5.1 Questionário como um instrumento aberto para novos aprenderes

Em primeiro lugar, para entender como foi desenvolvido o questionário no projeto e como isso foi importante para a coleta de dados, é importante entender o que é definido como questionário. Ninin *et al.* (2005, s. p.) definem questionário como

uma forma de coleta de dados composta por questões apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis.

Utilizado como instrumento de pesquisa, ele pode ser entendido como um dispositivo bem interessante para a coleta de dados, porquanto possui flexibilidade tanto no momento em que é confeccionado como também ganha uma certa autonomia para assumir diferentes facetas quando é aplicado a determinado público. Além disso, é um ótimo recurso para recolher grande quantidade de informações (DÖRNYEI, 2003). Além de levar em conta a quantidade de entrevistados e o perfil de cada um, Hawi *et al.* (2005, s.p.) consideram que a sua elaboração tem de ser guiada pelos objetivos da pesquisa.

Seja na forma aberta ou fechada de questionário, os autores Machado e Brito (2008) advertem sobre a importância de se analisar o tipo de interação e as relações (pré)existentes ou não entre o pesquisador e o participante. Nesse cenário, o pesquisador assume um papel de questionador e de autoridade, ao mesmo tempo que o participante é o questionado da história.

Assim sendo, a fidedignidade das informações obtidas pode ser questionável; há a possibilidade do entrevistado optar por não se envolver ou até mesmo se expor na pesquisa,

omitindo assim informações ou opiniões e, até mesmo, dando informações de cunho falso. Isso por conta de diversos fatores, tais como: a falta de confiança no questionador ou o juízo que faz sobre a pesquisa.

Desse modo, sob o olhar de prática exploratória, todas as possibilidades devem ser consideradas uma vez que são esses obstáculos do dia a dia que fazem com que a pesquisa seja necessária. As respostas dos professores assim como de ex-alunos foram contrastadas e, assim, foi possível ter um parecer sobre como desenvolver o projeto na instituição. A seguir, relataremos o questionário utilizado.

5.2 Layout do questionário desta pesquisa

Nosso questionário era composto por quatro páginas: duas destinadas às informações pessoais e à autorização do uso de dados e duas estritamente direcionadas ao objetivo deste estudo: o levantamento das necessidades específicas.

Na segunda página, colocamos a seguinte instrução, seguida de uma lista com 22 temas: *Classifique os temas e os gêneros a seguir de acordo com o grau de importância para o contexto profissional e acadêmico da área de Segurança do Trabalho*. Semelhantemente, na terceira página havia a mesma instrução supracitada presente na página 2, seguida de uma listagem de 24 gêneros textuais que deveriam ser igualmente classificados.

As listas de gêneros e de temas que foram incorporadas ao questionário e avaliadas pelos participantes foram formuladas por nós, autores deste artigo. Tivemos por base a estrutura do nosso curso, a consulta aos livros-textos utilizados no decorrer do curso de Segurança do Trabalho, além das discussões realizadas em nosso grupo de pesquisa.

5.3 Grupo analisado

Em nosso contexto, foi possível desenvolver a pesquisa a fundo com a coordenação do curso técnico de Segurança do Trabalho. A coordenação é composta por oito professores de diversas formações, tais como: direito, enfermagem, engenharia e medicina. Tal pluralidade é um campo fértil para se obter diversos tipos de opiniões e informações que

contribuirão para o objetivo final do projeto: o design de material didático voltado para fins específicos

Cada entrevista foi feita de modo individual para que os demais envolvidos não fossem influenciados pelas respostas dos outros professores, sejam elas durante a entrevista como no próprio questionário.

Após o primeiro momento de diálogo com os professores do curso, o nosso enfoque se voltou para ex-alunos do *Campus* de Maria da Graça que já haviam terminado o curso e o estágio obrigatório. É importante ressaltar, porém, que os alunos que já haviam se formado foram parte de outro tipo de ensino, isto é, faziam parte do curso concomitante no qual apenas o curso técnico lhes era oferecido na instituição, e o ensino médio era feito em outra instituição, seja ela particular ou pública, diferentemente da conjuntura atual na qual se volta para um projeto de curso integrado que visa integrar as matérias do ensino médio com as do ensino técnico.

6 Análise de dados

Os dados aqui apresentados são fruto dos questionários propostos pelos autores deste artigo. Em relação aos professores, o questionário foi aplicado a seis docentes da coordenação de Segurança do Trabalho. Já, no que tange aos técnicos (ex-alunos do *Campus*), foi possível aplicar cinco questionários.

A partir da coleta desses dados, foi possível a confecção de gráficos que demonstram os padrões de cada grupo amostral. Tais gráficos mostram a frequência da resposta de cada grupo em relação ao tema e ao gênero. A escolha de utilizar gráficos separados entre professores e ex-alunos/técnicos na área foi com o intuito de possibilitar a comparação entre tais dados. Como Hutchinson e Waters (1987) evidenciam, é possível haver divergências entre os participantes. A análise dos resultados de forma separada permite o contraste de resultados e a percepção de semelhanças e de diferenças e a escolha mais consciente dos gêneros e dos temas a serem trabalhados (LIMA, S. *et al.*, 2011).

O gráfico 1 e o gráfico 2 sintetizam as respostas dos professores e dos técnicos respectivamente em relação aos gêneros discursivos. É importante destacar que os

questionários que foram dados aos professores e aos técnicos possuem sutis diferenças, tais como: a) o gênero “Diálogo Diário de Segurança” está presente única e exclusivamente no questionário dos professores; b) os gêneros “Checklist de inspeção de segurança”, “PCMSO & PPRA” e “Plano de Emergência”⁸ se encontram no questionário apresentado aos técnicos.

Tais escolhas foram feitas a partir de entendimentos anteriores que afirmavam que os gêneros “exclusivos” dos técnicos eram de suma importância para a carreira de técnico em Segurança do Trabalho. Para comprovar tal proposição, foi aplicado apenas àqueles que já trabalharam na área como técnico e já puderam ter a vivência. Além disso, o gênero, que apenas os professores puderam responder, é muito específico para área e bastante discutido no curso em si. Com o intuito de entender e desvendá-lo, foi colocado como parte do questionário para descobrir o quão relevante ele é para o ensino e a formação do técnico na área sob o olhar do professor da área.

⁸ Para a melhor compreensão das escolhas e termos utilizados na área de Segurança do Trabalho, é imprescindível explicar algumas siglas que aparecerão nos questionários, como:

- a) PPRA - Programa de Prevenção de Riscos Ambientais: é o tema de uma norma regulamentadora – NR 9 – que visa antecipar, reconhecer, avaliar e controlar os possíveis riscos que uma empresa possa oferecer aos seus empregadores e, conseqüentemente, aos empregados;
- b) PCMSO – Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional: esta norma – NR 7 – tem como objetivo prevenir, monitorar e controlar possíveis danos à saúde e à integridade do empregado;
- c) Check-list de inspeção de segurança: é uma lista útil para fazer as inspeções de rotina com foco em Segurança do Trabalho e Saúde da empresa; e
- d) Diálogo Diário de Segurança: é utilizado para desenvolver no colaborador a conscientização envolvendo suas atividades diárias, isso em relação à sua segurança, meio ambiente, saúde e qualidade.

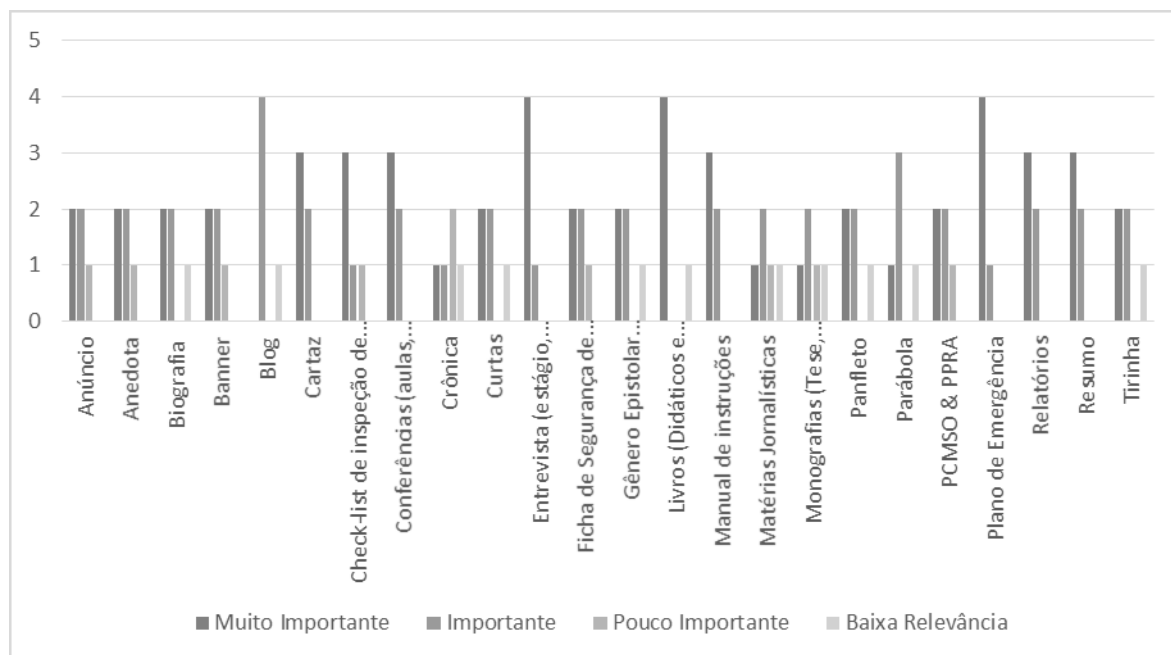


Gráfico 1. Frequência das respostas dos professores em relação aos gêneros

Fonte: os autores

Com base nessas diferenciações, podemos dar início ao processo de análise e compreensão dos dados. Como fora supracitado, o gráfico 1 trata das respostas dos professores em relação aos possíveis gêneros a serem trabalhados. Pode-se notar que “Ficha de Segurança de Material⁹” foi o gênero em que todos os professores concordaram ser muito importante. Além disso, gêneros como: “Livros (Didáticos e Teóricos)” e “Diálogo Diário de Segurança” foram os segundos mais selecionados pelos professores, isto é, ficaram em como os segundos mais importantes para serem trabalhados. Subseqüentemente, foi visto que “Banner”, “Conferências (aulas, apresentações, seminários, palestras)”, “Entrevista (estágio, emprego)”, “Manual de instruções”, “Monografias (Tese, textos de Doutorado, Mestrado, Cursos técnicos e tecnólogo)” e “Relatórios” foram os terceiros apontados como os mais importantes.

⁹ Ficha de Segurança de Material: destina-se a fornecer informações sobre procedimentos de segurança ao manipular substâncias químicas, relacionadas aos dados físicos, químicos, efeitos à saúde, primeiros socorros, armazenamento, descarte, entre outras informações;

Em relação aos gêneros considerados importantes, segundo sua frequência nos questionários, podem-se destacar: “Blog”, “Crônicas” e “Matérias Jornalísticas”. Os três mencionados são os gêneros marcados com “importante”, e isso representa que 50% dos professores os consideram importantes para o ensino. E, por fim, os gêneros considerados “pouco importante” e de “baixa relevância” são aqueles que os professores ou não consideram essenciais para a formação do aluno ou até mesmo não têm conhecimento do gênero e das suas possíveis aplicabilidades em relação ao curso de fins específicos para área. Como exemplo, cita-se: “Biografia”, “Curtas”, “Anedota”, “Panfleto” e “Tirinha”. Antes de finalizar a análise dos resultados dos professores em relação aos gêneros, apresentamos o gráfico 2, com as respostas dos técnicos/ex-alunos para serem contrastadas posteriormente.

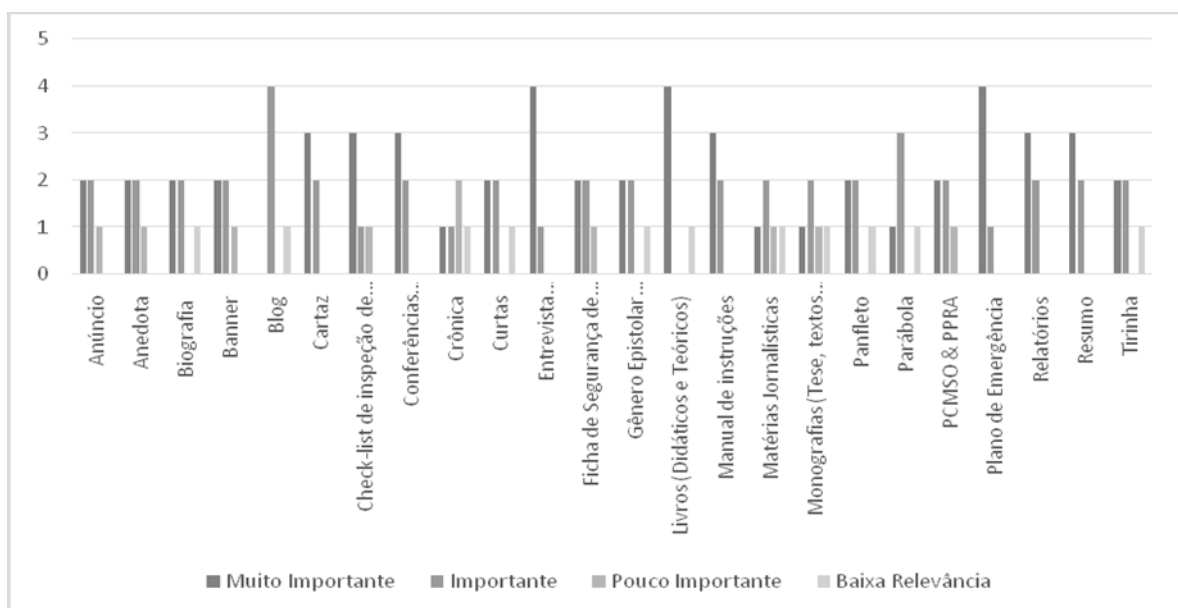


Gráfico 2. Frequência das respostas dos técnicos em relação aos gêneros

Fonte: os autores

A priori, é possível perceber que o gráfico 2 é bastante diferente do gráfico 1, pois as respostas dos técnicos não são tão homogêneas como as dos professores. Isso pode ser explicado tanto pelo fato dos professores e dos técnicos terem formações diferentes em momentos diferentes, seja na própria área de Segurança do Trabalho como na vida

acadêmica – na qual muitos não seguiram de forma linear a carreira e hoje possuem outras profissões – assim como pela experiência que cada um teve ao se deparar com a realidade da área em determinado contexto profissional. Tais fatores influenciam decerto a forma que cada profissional enxerga a área e percebe o que de fato é necessário ser aprendido e estudado.

Prosseguindo, em relação aos gêneros considerados mais importantes e com maior frequência, destacam-se: “Entrevista (estágio, emprego)”, “Gênero Epistolar (requerimento, e-mail, convite)” e “Plano de Emergência”. Em seguida, “Cartaz”, “Checklist de inspeção de segurança”, “Conferências”, “Manual de instruções”, “Relatórios” e “Resumos” são os cotados como os segundos mais importantes de serem trabalhados.

Entretanto, “Anúncio”, “Panfleto”, “Banner” ficam classificados, com 40% dos entrevistados, como importantes. E, esses dados são interessantes de serem mencionados, uma vez que tais gêneros atuam na promoção e divulgação de uma determinada informação. Isso nos mostra que, para os técnicos, esses gêneros são importantes no ensino de uma área tão multidisciplinar e de tanta necessidade de divulgação de informações seja escrita ou oral. Percebe-se, também, um padrão parecido ao contrastar esses dados com os dos professores. Ambos veem a necessidade de planejar e oferecer um estudo dirigido utilizando esse gênero.

Os listados como “importante” de maneira mais expressiva foram “Blog” e “Parábola”. Os outros que foram categorizados como importantes estão na sua maioria divididos com a classificação de “muito importante”, como por exemplo: “PCMSO & PPRA”, “Aneota” e “Curtas”.

Por último, os demais gêneros, na sua grande maioria, foram considerados como ou “pouco importante” ou “baixa relevância”. Citam-se: “Matérias Jornalísticas”, “Crônica” e “Monografias”.

É notável que, no tocante aos dados apresentados em relação aos gêneros, há divergência de opiniões. Como dito acima, isso pode ter a ver com a experiência de cada um no mercado de trabalho, uma vez que o curso tem diferentes tipos de atuação. Isso é um fator determinante, porquanto cada tipo de experiência vivida influencia a resposta de cada indivíduo. Ao olhar para os dados dos técnicos, vemos um determinado tipo de padrão em

relação às preferências que os mesmos escolheram para mapear como essenciais para a formação. Já, os professores possuem um outro olhar sobre os mesmos gêneros, o que possibilita uma gama de informações bastante interessante e complexa.

Esse tipo de situação complexa e fértil é o que fomenta o desenvolvimento da prática exploratória no projeto. Em alguns dos seus pilares, nota-se que para a pesquisa realmente produzir algo substancialmente sólido e capaz de mudar nossas realidades é necessário que todos sejam envolvidos neste trabalho e que trabalhem para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais (MILLER *et. al.*, 2008, p. 153). No que tange aos contextos, isso se liga diretamente à questão da teoria dos gêneros discursivos, dado que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam¹⁰”, o que nos aponta a necessidade de entender o contexto para compreender o uso social que é determinado em dado contexto.

Além disso, a questão da integração deste projeto com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/em formação) é essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Isso na prática significa que, ao comparar os dados de ambos os grupos amostrais, é necessário perceber e integrar as escolhas feitas por cada um e desenvolver um material que contemple tanto o que os professores como os técnicos consideram como fundamental para o ensino de inglês no curso de fins específicos.

Ao comparar os dois gráficos, pode-se notar que a frequência das respostas em cada grupo amostral é distinta tanto em gêneros iguais como em gêneros diferentes. Toma-se como exemplo “Banner”. Esse gênero, para os professores, é tido como muito importante por aproximadamente 70% deles. Entretanto, sob o olhar dos técnicos, a situação é diferente: há duas parcelas dos entrevistados que acham importante e muito importante, porém há uma fração que considera pouco importante. O mesmo acontece com a “Tirinha”. É importante, porém, ressaltar que o projeto visou mapear os possíveis gêneros acadêmicos e profissionais para serem trabalhados em sala. Isso significa que de um ponto de vista mais

¹⁰ BRASIL, 1998, p. 21

acadêmico, tais gêneros podem não ser tão proveitosos como foi constatado por alguns. Porém, em relação a gêneros profissionais, o “Banner” é de suma importância ao se considerar seu uso em campanhas de conscientização, por exemplo, como é comumente utilizado na área de Segurança do Trabalho. Entretanto, isso é variável, pois depende da área de atuação do técnico, assim como o ramo de cada empresa. No entanto, o banner pode ser visto como relevante sob o aspecto de ações de letramento relacionado à formação política do estudante e não apenas no viés profissional.

Entretanto, há dados bastantes semelhantes também, como é o caso da “Entrevista”, em que os dados se aproximam bastante. Além de ser um assunto bastante importante para aqueles que irão buscar seu primeiro emprego ou até mesmo almejam novas oportunidades no mercado, o ensino de como trabalhar o inglês nesse tipo de situação é de suma importância, por exemplo, por ser considerada ainda a língua universal atualmente. Outro dado bem próximo é “Conferências”. Ambos os grupos consideram que fazer apresentações em inglês, por exemplo, é muito importante e deve ser discutido e trabalhado com os alunos.

A partir das análises dos gráficos 1 e 2, com vistas a colaborar com professores de Inglês para Fins Específicos para Segurança do Trabalho, selecionamos alguns gêneros que poderiam fazer parte do conteúdo programático da disciplina a partir da compilação desses dados. São eles: “Anúncio”, “Banner”, “Cartaz”, “Checklist de inspeção de segurança”, “Conferências”, “Diálogo Diário de Segurança”, “Entrevista”, “Gênero Epistolar”, “Livros”, “Manual de instruções”, “Matérias Jornalísticas”, “Panfleto”, “Plano de Emergência”, “Relatórios” e “Resumos”. Tais gêneros não devem ser fixos porque, além de limitar o ensino de inglês a 16 tipos de situações, a língua e a vida estão sempre em constante mudança.

O que foi feito aqui é um mapeamento que pode auxiliar o professor a ensinar de forma específica. Além disso, dependendo do tipo de necessidade encontrada em cada contexto, o planejamento curricular pode ser adaptado, não mudando de fato a ementa curricular, mas sim fazendo uma adaptação vista como necessária. Isso significa que caso, por exemplo, seja verificada a necessidade de trabalhar mais a “Ficha de Segurança de Material” do que “Panfleto”, a troca não será prejudicial a nenhum grupo.

Terminada a análise dos gêneros, prosseguimos para a próxima etapa: os temas. Iniciamos com a o gráfico 3, no qual temos os temas com as classificações pelos professores.

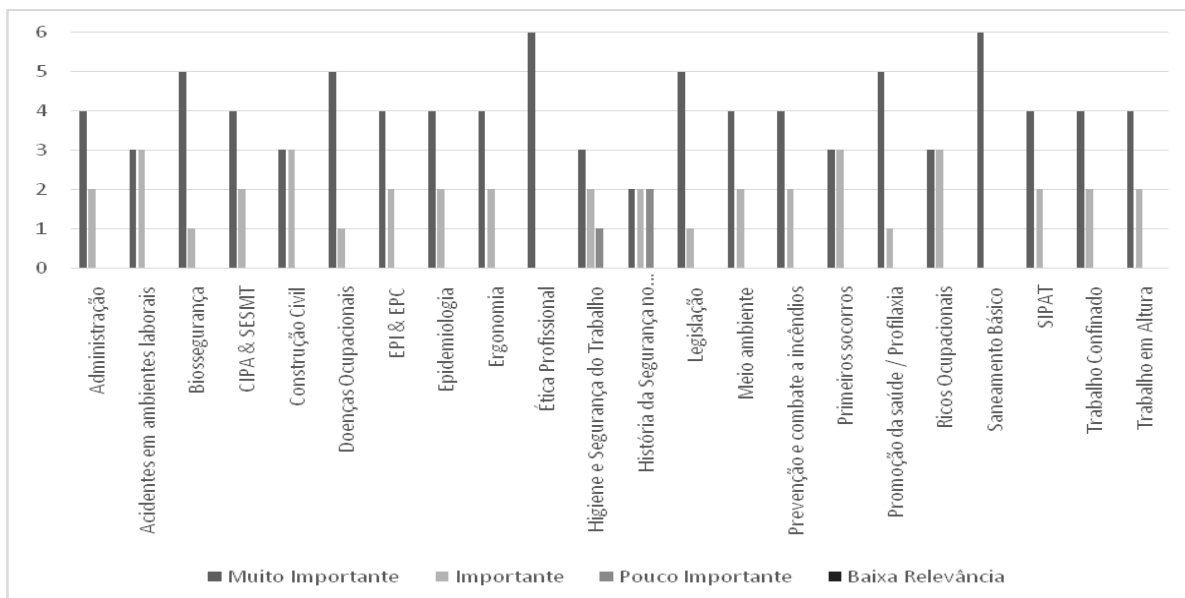


Gráfico 3. Frequência das respostas dos professores em relação aos temas
Fonte: os autores

É importante, antes, mencionar que, diferentemente dos gêneros, os temas propostos tanto para os professores quanto para os técnicos foram os mesmos. Não houve a necessidade de investigar um tema específico, como foi o caso do gênero “DDS¹¹”, por exemplo.

Partindo, então, para a análise dos temas em relação aos professores, percebe-se que os temas de “Ética Profissional” e “Saneamento Básico” são considerados por todos “muito importante”. Além deles, “Biossegurança”, “Doenças Ocupacionais”, “Legislação” e “Promoção da saúde / Profilaxia” estão em segundo lugar dentro ainda da categoria de “muito importante”. E, por fim, “Administração”, “CIPA & SESMT¹²”, “EPI & EPC¹³”,

¹¹ Diálogo Diário de Segurança – DDS - serve para divulgar as medidas de prevenção de acidentes de trabalho que deverão ser adotadas e mostrar os riscos presentes no ambiente, conscientizando, assim, o funcionário antes do mesmo iniciar as atividades laborais

¹² Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA - tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a tornar compatível permanentemente o trabalho com a preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador.

“Epidemiologia”, “Ergonomia”, “Primeiros Socorros” e “Riscos Ocupacionais” estão em terceiro lugar dentro da mesma categoria já citada antes. Esses dados são interessantes de serem observados, pois basicamente a grande maioria dos que foram apontados como muito importantes fazem parte do segmento elementar da Segurança do Trabalho, ou seja, esses temas contemplam grandes discussões dentro da área e que são necessárias para o exercício da profissão.

Como “Importante”, pode-se citar “Acidentes em ambientes laborais”, “Construção Civil”, “Primeiros Socorros” e “Riscos Ocupacionais”. Todos os mencionados dividem a opinião dos professores, i.e., 50% escolheu o tema como “muito importante” e os outros 50%, como “importante”.

Um dado curioso é que apenas “Higiene e Segurança do Trabalho” e “História da Segurança do Trabalho” receberam a classificação de “pouco importante”. Ambos com baixa votação. Isso pode nos mostrar que ambos os temas talvez possam até ser comentados durante o curso, porém não teriam tanta importância para prender-se em discussões longínquas. E, por último, vale destacar também que não houve nenhum tema considerado como de “baixa relevância” para ser trabalhado.

Em seguida, trazemos o gráfico 4, que retrata as respostas dos alunos, para podermos contrastar tais respostas em comparação às dos professores.

SESMT - Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho - é uma equipe de profissionais com a finalidade de promover a saúde e proteger a integridade física dos servidores/trabalhadores. O SESMT deverá funcionar em consonância com a CIPA onde houver.

¹³ EPI – Equipamento de Proteção Individual; EPC – Equipamento de Proteção Coletiva

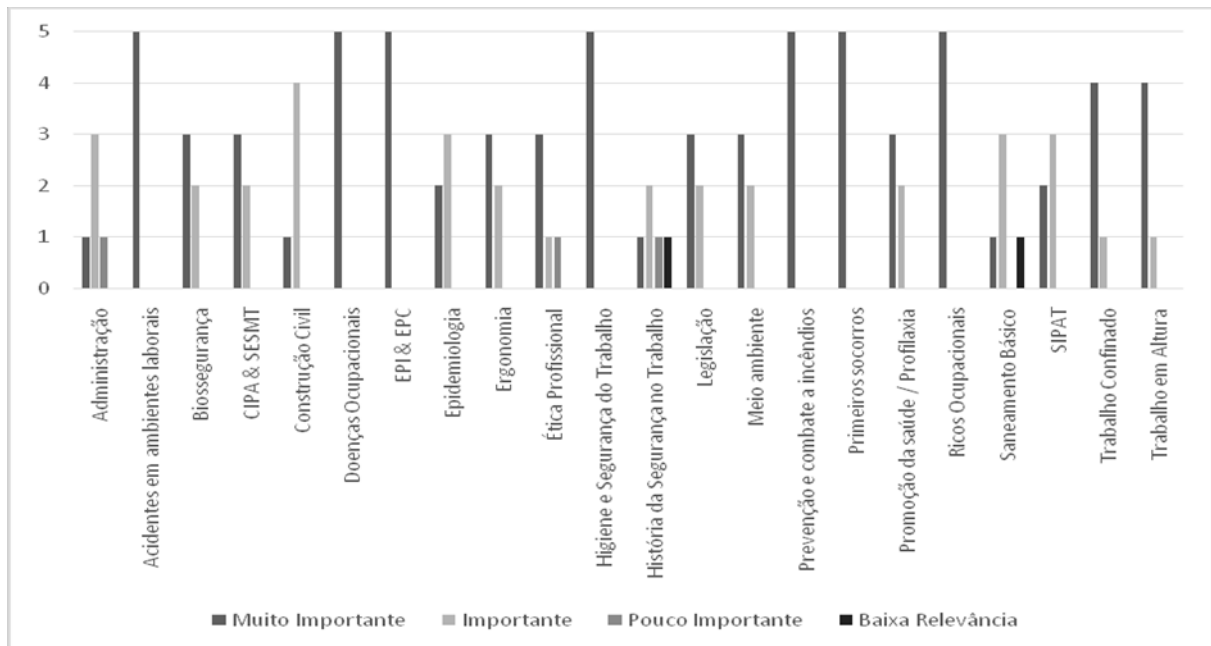


Gráfico 4. Frequência das respostas dos técnicos em relação aos temas
Fonte: os autores

No que tange aos técnicos, o cenário é diferente, assim como aconteceu na avaliação dos gêneros. As respostas divergem em alguns sentidos, porém é interessante para um real mapeamento. Prosseguindo, temos como os temas mais importantes em unanimidade: “Acidentes em ambientes laborais”, “Doenças Ocupacionais”, “EPI & EPC”, “Higiene e Segurança do Trabalho”, “Prevenção e Combate a incêndios”, “Primeiros Socorros” e “Riscos Ocupacionais”. Prontamente, podemos afirmar que eixos considerados mais importantes por ambas as partes se divergem, como se observa ao verificar que as respostas unânimes foram diferentes. “Ética Profissional” e “Saneamento Básico” não chegam a ser os temas prioritários, mas possuem grande relevância nas classificações como um todo. Já, “Promoção da saúde / Profilaxia” é um tema que ambos os técnicos e professores consideram muito importante, guardadas as proporções devidas, porém é um tema que mostra-se comum a ambos.

Já na categoria dos importantes, a maioria classifica o tema “Construção Civil” nessa categoria. Outros temas como “Administração”, “Epidemiologia”, “Saneamento Básico” e “SIPAT¹⁴” são considerados por 60% dos entrevistados como importante igualmente.

¹⁴ SIPAT - Semana Interna de Prevenção de Acidentes no Trabalho: período no qual são realizadas atividades direcionadas à prevenção de acidentes e doenças ocupacionais.

Em relação aos temas considerados pouco importantes e de baixa relevância, houve pouquíssimas respostas. E os temas que entraram nessas classificações dividem respostas em classificações como “muito importante” e “importante”.

Ao olharmos para as respostas de ambos os grupos, podemos descobrir algumas variáveis. Como fora mencionado, isso era esperado. Há dois grupos com vivências e experiências diferentes, porém todos juntos com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino na instituição. E é justamente isso que a prática exploratória busca mostrar através de sua prática pedagógico-investigativa, ao buscar incluir alunos e professores buscando desenvolvimento mútuo, sem uma preocupação com os possíveis sentimentos de constrangimento decorrentes das diferenças entre os níveis de conhecimento (RODRIGUES, 2014, p. 27).

Além disso, com os dados obtidos através da investigação feita, é possível notar outro pilar da Prática Exploratória (PE) se concretizar na instituição: “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”. Ao possibilitar o diálogo entre professor e aprendiz¹⁵, tanto o aluno consegue desenvolver habilidades outrora “impossíveis” para ele assim como o professor passa a dialogar e aprender temas que não lhe seriam comuns no seu cotidiano. Isso se torna mais tangível ao pensar que, a partir de biossegurança, por exemplo, percepções e inserções são feitas por alunos que conhecem o tema, mas também há o diálogo com o professor que ao trazer contextos diferentes sobre o mesmo assunto possibilita novas discussões e possibilita o desenvolvimento de ambas as partes.

Da mesma forma, pode-se afirmar que esse mapeamento permitirá futuros alunos ingressarem ao mercado de trabalho, por exemplo, de forma mais consciente, uma vez que a língua estrangeira é ensinada nos últimos dois anos de curso – período que é permitido o estágio obrigatório. Com isso, a possibilidade deles conseguirem uma vaga em uma empresa que necessite de um técnico é muito maior comparada aos outros alunos que não tiveram a oportunidade de ter inglês. A grande questão aqui apresentada é justamente ter conhecimento de Segurança do Trabalho tanto na língua materna como em uma língua estrangeira e ter práticas orais e escritas que possibilitem o desenvolvimento do aluno para

¹⁵ Neste contexto, pode ser entendido como aluno.

tais situações – doravante denominadas de gêneros. Isso poderá se tornar um diferencial de fato.

Subsequentemente, verifica-se que a Segurança do Trabalho tem atuação em diversos *loci* de trabalho, seja ele no hospital, na construção civil, na indústria química, indústria farmacêutica, empresas comerciais, mineradoras e até mesmo em consultorias a empresas públicas. Logo, limitar uma quantidade de temas que envolvem segurança seria equivocado, visto que a área possui uma pluralidade extensa e que possibilita diversos diálogos com outras áreas e temas e este não é o desejo. Percebe-se então a necessidade de integrar os temas que estão mais presentes no dia a dia da profissão com o intuito de possibilitar um maior aprendizado por ambas as partes, i.e., os professores e os alunos.

A partir da pesquisa apresentada e com os dados coletados, podemos classificar *a priori* os temas de maior relevância para serem trabalhados durante o curso de fins específicos. São eles: “Acidentes em ambientes laborais”, “Biossegurança”, “CIPA & SESMT”, “Construção Civil”, “Doenças Ocupacionais”, “EPI & EPC”, “Ergonomia”, “Ética Profissional”, “Higiene e Segurança do Trabalho”, “Legislação”, “Meio Ambiente”, “Prevenção e Combate a incêndios”, “Primeiros Socorros”, “Promoção da saúde”, “Riscos Ocupacionais”, “Saneamento Básico” e “Trabalho Confinado”. Tais temas foram propostos como consequência da análise dos dados e contrastes dos mesmos, possibilitando assim o mapeamento dos temas.

7 Considerações Finais e possíveis encaminhamentos

A partir da análise dos dados coletados, é possível perceber que determinados gêneros e temas são muito importantes para a formação de um técnico e que isso influi diretamente em relação ao curso de fins específicos. Isso fica explícito ao tomar como exemplo os gêneros “Entrevista” e “Relatório”. Eles possuem a flexibilidade de serem trabalhados em contextos acadêmicos e profissionais. No que concerne os temas, percebemos que mesmo a área da Segurança do Trabalho sendo um campo multidisciplinar, temas específicos e gerais necessários para o dia a dia da área foram evidenciados. Citam-

se, por exemplo, temas relacionados a Legislação, Biossegurança e Prevenção e Combate a incêndios.

Com isso, mostra-se o quão importante é o levantamento dos dados referentes à área e como isso pode auxiliar a integrar o ensino ao se trabalhar com o curso voltado para inglês para fins específicos.

Um possível desdobramento seria um novo levantamento dos dados, porém relacionado a disciplinas não técnicas, i.e., as matérias da Base Nacional Comum do Ensino Médio, tais como; artes, biologia, física, química, literatura, entre outros. Tal levantamento seria muito útil, pois evidenciaria um outro tipo de necessidade: a interdisciplinaridade com a língua inglesa.

Ademais, seria plausível um novo levantamento da pesquisa atual, uma vez que tais dados foram levantados antes da disciplina ser ministrada aos alunos. Atualmente, há alunos que cursam tal cadeira, porém com uma grade um pouco diferente do que foi levantada como possibilidade no texto. Seria então interessante fazer um novo mapeamento agora com técnicos que já atuam ou já atuaram após a formação na modalidade integrada, visto que futuramente é possível que os ex-alunos – atuais estudantes – possam apontar quais os pontos interessantes que faltam/não são desenvolvidos no curso que fora primeiramente desenvolvido. A possibilidade de entrevistar alunos que estagiam e estagiaram em diversos setores possíveis da Segurança do Trabalho seria um trabalho um tanto quanto interessante. Um contraste dos possíveis dados divergentes obtidos seria também algo a ser pensado e até mesmo questionado de por que tais dados se modificaram ao longo da transformação do curso.

Por último, lembramos que a relação entre professor e aluno é uma relação que necessita ser de contribuições de ambas as partes, porquanto ambos tomam lugar de aprendizes (*learners*) em algum momento, seja o professor aprendendo algo novo sobre a área com os alunos seja os alunos descobrindo novos conhecimentos lecionados pelo professor (MILLER *et al*). Em relação ao curso, toda a pesquisa foi importante para auxiliar no *design* de material didático possível de ser utilizado nas turmas. Portanto, pode-se afirmar que o projeto contribui em grande escala para o ensino/aprendizagem dos atuais e

futuros alunos que terão tal disciplina. Os professores que ali se instalarem terão uma base sólida para começar o ensino de forma integrada e adequada ao contexto do curso.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. Londres: Longman, 1988.

_____. *Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory practice*. *The modern Language Journal*, Lancaster.v.89, n.3. p. 353-366. 2005.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a saber-se e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. V. V. L.. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, v., p. 157-203.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BEATO-CANATO, A.P.M; CRISTÓVÃO, V.L.L. *A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>>. Acesso em: 29 março 2017.

Brasil. *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 21.

BRONCKART, J.-P. Um modelo psicológico de aprendizagem das línguas. Conferência proferida no 14º InPLA – Intercambio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC-SP, Abril de 2004 (cópia interna).

CARVALHO, K. R. R. Análise de Necessidades de aprendizagem de alunos de Língua Inglesa em um curso de Letras. *the ESpecialist*, vol. 33, nº 1 (45-65) 2012

CELANI, M.A.A (1988). A Educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, vol.40/2, p. 158-163.

_____. (2008) *When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil*. *English for Specific Purposes*, vol.27/4, pp.412-123.

_____ (2005) "Introdução", in: CELANI, M.A.A; HOLMES, J. e SCOTT, M. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Mercado das Letras/EDUC

CELANI, M.A.A.; DEYES, A.F.; HOLMES, J.L. e SCOTT, M.R. (2005). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Mercado das Letras/EDUC.

_____; Maximina M. FREIRE; & RAMOS, R.C.G (org.). 2009. *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-45.

CRISTOVÃO, V.; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARVOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-68.

DOLZ, J., PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. (1993). *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?* Etudes de Linguistique Appliquée, n. 92, p. 23-27.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. ST. *Developments in English for Specific Purpose: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge University Press. 1998.

_____, *Development in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: CUP, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (1994).

GARCIA, Alexandra. "Guarda isso porque não cai na provinha": Pensando Processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.04, p. 751 -774 out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/25297/18788>>.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 53-63.

LIMA, S. F.; MOURA, D. R.; BEATO-CANATO, A. P. M. Gêneros textuais e temas necessários para agir em contextos profissionais e acadêmicos na área de Biotecnologia. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011

MACHADO, A. R.; BRITO, C. M. C. O agir de enunciadores em questionários de pesquisa. In: COUTINHO, Maria A; MIRANDA, Florencia. (Org.). *Linguagem e desenvolvimento*:

perspectivas epistêmicas e praxiológicas. Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies, n. especial (outubro 2008), Universidade Nova de Lisboa.

MILLER, I. K. Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, v.2, 2011. p. 319–341

NININ, M.O.; HAWI, M.M.; MELLO, D.M.; DAMIANOVIC, M.C., (2005) *Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas em Lingüística Aplicada*. In: Contexturas.p91-114. Disponível em: <https://www.academia.edu/17000143/Question%C3%A1rios_Instrumentos_de_Reflex%C3%A3o_em_Pesquisas_na_Lingu%C3%ADstica_Aplicada?auto=download>. Acesso em: 25 fev 2017

NUNAN, D. 1999 *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. Belo Horizonte, n. 16, p. 24-29. julho/dezembro 2000

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries*. IATEFL, 2008. p. 68-83.

_____. Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos. *The ESPecialist*, p. 107-129, 2004.

RODRIGUES, R.L.A. A Prática Exploratória como modo de fazer ético e profissional. In: RODRIGUES, R.L.A. *A prática exploratória na formação de professores de língua inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico*. p. 24-53, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de Inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VIAN JR., O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. *The Especialist* (PUCSP), São Paulo v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.

TAVARES, K.C.A; BECHER-COSTA; S.B.A., FRANCO, P.P. (org.) *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 84-104.

Data de submissão: 20/07/2017. Data de aprovação: 06/11/2017.