



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**SUZANA DO NASCIMENTO SANTOS**

**LETRAMENTO CIENTÍFICO DO ALUNO DE ENSINO  
MÉDIO TÉCNICO EM ENFERMAGEM - UMA ABORDAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS**

Rio de Janeiro

2021



**SUZANA DO NASCIMENTO SANTOS**

**LETRAMENTO CIENTÍFICO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM  
ENFERMAGEM - UMA ABORDAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS  
ESPECÍFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Costa Neves.

Rio de Janeiro

2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S237 Santos, Suzana do Nascimento

Letramento científico do aluno de ensino médio técnico em enfermagem: uma abordagem de língua inglesa para fins específicos / Suzana do Nascimento Santos. - Rio de Janeiro, 2021.

164 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Ensino médio - Estudo e ensino. 2. Ensino técnico. 3. Enfermagem. 4. Sequência didática. 5. Conhecimento científico. I. Neves, Rogério da Costa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 373.246

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



**COLÉGIO PEDRO II**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**SUZANA DO NASCIMENTO SANTOS**

**LETRAMENTO CIENTÍFICO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM  
ENFERMAGEM - UMA ABORDAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS  
ESPECÍFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 27 de agosto de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II  
Orientador

---

Profª. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior

CAp-UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro



**COLÉGIO PEDRO II**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**SUZANA DO NASCIMENTO SANTOS**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 27 de agosto de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II  
Orientador

---

Profª. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior

CAp-UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho ao meu marido, Judson  
e ao meu filho, Levi.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a oportunidade de poder cursar o mestrado ProfEPT e à Celínia, professora de Língua Inglesa, que foi usada, por Ele, para entregar o edital do concurso a mim. A Ele, também, agradeço a oportunidade de ter colocado em minha vida amigas maravilhosas, como Michele e Pamela, que me ajudaram nessa caminhada das Três Mosqueteiras.

Agradeço ao meu marido Judson e ao meu filho Levi, pela compreensão no meu distanciamento das atividades familiares durante esse período de estudos e pelo amor, carinho e consultorias tecnológicas sempre incansáveis a mim dispensados. Juntos somos mais fortes até na pandemia!

Agradeço a meus pais, Arlindo e Clemilda, que desde sempre apostaram na educação de suas filhas e vibraram com suas conquistas.

Agradeço a minha irmã, Livia, que está sempre na torcida pela continuidade dos meus estudos.

Agradeço à minha mãe acadêmica, Sonia Zyngier, pelos ensinamentos partilhados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao meu orientador, Rogério da Costa Neves, meu pai acadêmico, por se interessar pelo meu trabalho, me ajudar nos momentos emocionais difíceis e colaborar para que esta dissertação se tornasse realidade.

Agradeço à Ana Carolina Rigoni Carmo e ao Antônio Ferreira da Silva Júnior, pelo aceite em fazer parte das minhas bancas de qualificação e defesa, com suas contribuições de excelência proferidas sobre esta pesquisa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação do Pedro II, assim como aos meus colegas, pelas trocas e crescimento mútuo.

Agradeço aos docentes e discentes do Colégio Brigadeiro Newton Braga, em especial aos do Curso Técnico em Enfermagem e à minha querida Equipe de Língua Inglesa, que contribuíram para que esta pesquisa se materializasse.

Agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, me apoiaram na realização desta pesquisa.

Todos vocês sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui!

Meu feliz muito obrigada!

“Educar-se a si mesmo, à medida que caminha  
em sua tarefa de educador.”

(Celani, 2003)

## RESUMO

SANTOS, Suzana do Nascimento. **Letramento científico do aluno de ensino médio técnico em enfermagem - uma abordagem de língua inglesa para fins específicos**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa se propôs analisar de que formas a aplicação de uma sequência didática, cujo objetivo primário foi o de verificar como a introdução de algumas estratégias de leitura por meio de alguns gêneros textuais e utilizando a abordagem de língua para fins específicos (LinFE), foi percebida por alunos e professores do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal. A pesquisa teve ainda como objetivos secundários: identificar os perfis dos alunos que ingressam nesse curso técnico, averiguar se estes alunos possuem conhecimento do papel que a língua inglesa exerce em suas formações e, por fim, elaborar um *e-book* contendo a sequência didática construída, baseando-se em uma abordagem de ensino de LinFE que contribuísse para o letramento científico dos alunos. A pesquisa fundamentou-se: nos documentos oficiais nacionais que abordam o ensino médio técnico incluindo a modalidade enfermagem, na abordagem da Língua para Fins Específicos e no Letramento Científico. O estudo é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso exploratório, baseado na observação direta do comportamento dos alunos e professores do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Ilha do Governador, Zona Norte da cidade. A geração de dados ocorreu por meio de questionários mistos, rodas de conversa para discentes e entrevistas semiestruturadas para docentes que foram analisados e interpretados qualitativamente trazendo alguns elementos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Pretende-se que o *e-book* SD Asas sirva de base para que se crie possibilidades, entre docentes e discentes do ensino médio técnico, em enfermagem, de vivenciar momentos de partilha e de compreensão da linguagem científica em LI utilizando a abordagem LinFE em outras instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino médio técnico em enfermagem; Língua para fins específicos; Sequência didática; Letramento científico.

## ABSTRACT

SANTOS, Suzana do Nascimento. **Letramento científico do aluno de ensino médio técnico em enfermagem - uma abordagem de língua inglesa para fins específicos**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

This research aimed to analyze in which ways the application of a didactic sequence in which the main objective was to verify how the introduction of some genre-based reading strategies under a specific purposes approach were noticed by the students and teachers of the secondary vocational education in nursing from a federal public school. The other objectives of this research were to: identify the profiles of the students who enroll at the secondary vocational education in nursing, check if these students know the role that the English language plays in their education and, finally, build an e-book didactic sequence based on a language for specific purposes teaching approach which may contribute to the students' scientific literacy. The research was based on the national official documents that address the secondary vocational education including the nursing field, the Language for Specific Purposes approach and the Scientific Literacy. The study has a qualitative nature, it is an exploratory case study based on the direct observation of students' and teachers' behavior while in the secondary vocational education in nursing of a federal public school located in the city of Rio de Janeiro, in the district of Ilha do Governador, in the north area of the city. The generation of data was carried out through the use of mixed questionnaires, conversation circles for students and semi-structured interviews for teachers which were qualitatively analyzed and interpreted bringing some elements from the content analysis proposed by Bardin (2011). We intend that the SD Asas e-book will serve as a basis to create possibilities, between secondary vocational education in nursing teachers and students, to experience scientific language sharing and understanding moments in the English language by using the language for specific purposes approach in other educational institutions.

**Keywords:** Secondary vocational education in nursing; Language for specific purposes; Didactic sequence; Scientific literacy.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa das distâncias geográficas da DIRENS para as três escolas assistenciais da FAB                                      | 41  |
| Figura 2 - Cartaz sobre higienização das mãos   | 109 |
| Figura 3 - Foto tirada em hospital público, Zona Norte do Rio de Janeiro, sobre a paramentação antecâmara de Raio X                 | 110 |
| Figura 4 - Foto tirada em hospital privado, Zona Sul do Rio de Janeiro, contendo informações aos visitantes de pacientes internados | 110 |
| Figura 5 - Foto tirada na clínica da família, Zona Oeste do Rio de Janeiro, contendo informações sobre precauções por gotículas     | 111 |
| Figura 6 - Cartaz sobre higienização das mãos   | 111 |
| Figura 7 - Cartaz sobre controle de infecções   | 112 |
| Figura 8 - Desenhos produzidos pelos alunos na aula 3 para a atividade 9 da SD Asas   | 113 |
| Gráfico 1 - Idade   | 55  |
| Gráfico 2 - Sexo  | 55  |
| Gráfico 3 - Escolha pelo ensino superior na área de saúde   | 58  |
| Gráfico 4 - Encaminhamento na área de saúde   | 59  |
| Gráfico 5 - Existência de material de leitura no CTENF em língua inglesa  | 60  |
| Gráfico 6 - Importância da leitura em língua inglesa  | 60  |
| Gráfico 7 - Necessidade da língua inglesa falada ou escrita no CTENF  | 62  |
| Gráfico 8 - Grau de confiabilidade do aluno em relação à LI   | 63  |
| Gráfico 9 - Recursos utilizados para a inteligibilidade dos textos técnicos em LI   | 64  |
| Gráfico 10 - Conhecimento prévio sobre nomenclaturas  | 66  |
| Gráfico 11 - Desejo por um módulo de LinFE na grade curricular do CTENF   | 68  |
| Gráfico 12 - Experiência de leitura de revistas técnicas de enfermagem em LI  | 69  |
| Gráfico 13 - Contribuição da LI no desempenho de funções laborais e no crescimento profissional                                     | 70  |
| Gráfico 14 - Ordem de relevância para atualização na área de enfermagem   | 72  |
| Gráfico 15 - Relevância da LI na valorização profissional do técnico em enfermagem  | 73  |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Categorias discentes depreendidas no questionário e na roda de conversa pré SD Asas | 84  |
| Quadro 2 - Categorias docentes depreendidas nas entrevistas semiestruturadas                   | 90  |
| Quadro 3 - Categorias discentes depreendidas na roda de conversa pós SD Asas                   | 93  |
| Quadro 4 - Condução da SD Asas Aula 1  | 102 |
| Quadro 5 - Condução da SD Asas Aula 2  | 105 |
| Quadro 6 - Condução da SD Asas Aula 3  | 107 |
| Quadro 7 - Estrutura curricular do curso técnico em enfermagem CBNB                            | 140 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações           |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                  |
| CBNB     | Colégio Brigadeiro Newton Braga                                 |
| CNCT     | Catálogo Nacional os Cursos Técnicos                            |
| COFEN    | Conselho Federal de Enfermagem                                  |
| COMAR    | Comando da Aeronáutica  |
| COREN    | Conselho Regional de Enfermagem                                 |
| COVID-19 | <i>Corona Virus Disease 2019</i>                                |
| CTENF    | Curso Técnico em Enfermagem                                     |
| DIRAP    | Diretoria de Administração de Pessoal                           |
| DIRENS   | Diretoria de Ensino   |
| DRBEPT   | Documento Referencial Base para a Educação Profissional Técnica |
| EAs      | Escolas Assistenciais   |
| EBTT     | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico                            |
| ELFE     | Ensino de Línguas para Fins Específicos                         |
| EM       | Ensino Médio  |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio                                  |
| EPT      | Educação Profissional e Tecnológica                             |
| ESP      | <i>English for Specific Purposes</i>                            |
| FAB      | Força Aérea Brasileira  |
| HFAG     | Hospital da Força Aérea do Galeão                               |
| ILC      | Indicador de Letramento Científico                              |
| INAF     | Indicador de Alfabetismo Funcional                              |
| LC       | Letramento Científico   |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                  |
| LE       | Língua Estrangeira  |
| LI       | Língua Inglesa  |
| LinFE    | Língua para Fins Específicos                                    |
| LM       | Língua Materna  |
| LSP      | <i>Language for Specific Purposes</i>                           |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| MEC     | Ministério da Educação                                       |
| MD      | Material Didático  |
| OCEM    | Orientações Curriculares para o Ensino Médio                 |
| PCTE    | Plano do Curso Técnico de Enfermagem                         |
| PISA    | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes            |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático                          |
| ProfEPT | Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica |
| QOCON   | Quadro de Oficiais Convocados                                |
| RICA    | Regimento Interno do Comando da Aeronáutica                  |
| SD      | Sequência Didática   |
| SL      | <i>Scientific Literacy</i>                                   |
| TTC     | Tarefa Tempo Certo   |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>  | <b>11</b>  |
| <b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>   | <b>18</b>  |
| 2.1. O ensino médio técnico   | 19         |
| 2.2. A abordagem da língua para fins específicos  | 27         |
| 2.2.1. As trilhas percorridas   | 27         |
| 2.2.2. A análise das necessidades e a escolha dos gêneros textuais  | 30         |
| 2.3. O conceito de letramento científico  | 35         |
| <b>3. METODOLOGIA: DEFINIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO</b>  | <b>41</b>  |
| 3.1. O curso técnico em enfermagem do Colégio Brigadeiro Newton Braga                                       | 41         |
| 3.2. Aspectos metodológicos do estudo de caso   | 45         |
| <b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b>   | <b>53</b>  |
| 4.1. Dados do questionário  | 54         |
| 4.2. Dados da roda de conversa pré SD Asas  | 76         |
| 4.3. Dados das entrevistas com as docentes do CTENF   | 85         |
| 4.4. Dados da roda de conversa pós SD Asas  | 90         |
| <b>5. PRODUTO EDUCACIONAL</b>   | <b>96</b>  |
| 5.1. Os fundamentos   | 96         |
| 5.2. Desenvolvimento e aplicação da Sequência Didática Asas   | 101        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>111</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>121</b> |
| <b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS</b>  | <b>130</b> |
| <b>APÊNDICE 2 – RODA DE CONVERSA PRÉ APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASAS</b>                               | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICE 3 – A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO COLÉGIO BRIGADEIRO NEWTON BRAGA</b> | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICE 4 – RODA DE CONVERSA PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASAS</b>                               | <b>142</b> |
| <b>APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES DO CTENF</b>   | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE 6 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>   | <b>145</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL</b> | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE</b>  | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE 9 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASAS: AULAS 1, 2 E 3</b>                           | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE 10 – GÊNEROS TEXTUAIS</b>   | <b>158</b> |
| <b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL</b>                         | <b>162</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de um professor não se restringe apenas ao exercício de ministrar aulas. A prática docente torna necessário um fluxo constante do pensar e repensar; pois o ambiente da sala de aula apresenta de forma contínua desafios a serem superados quer relativos à realidade deste professor ou às necessidades de seus alunos.

Durante a minha prática como docente de língua inglesa (LI) da educação básica, pude perceber que um dos meus maiores desafios estava em despertar nos estudantes o interesse pelo aprendizado do idioma, proporcionando-lhes experiências nas quais os conteúdos ministrados lhes fossem significativos. Intrigava-me o motivo de haver uma tendência, especificamente no ensino médio técnico, em abordar a LI para fins gerais. Provavelmente, por desconhecimento ou falta de práxis dos professores de língua inglesa, ainda é incomum vermos perspectivas de trabalho voltadas para a abordagem de língua para fins específicos (LinFE<sup>1</sup>) nas escolas de educação básica.

De acordo com Ramos (2006), a abordagem para fins específicos envolve o ensino-aprendizagem de habilidade(s) linguística(s) específica(s) pautada pela análise prévia de necessidades feita junto aos alunos; enquanto a abordagem para fins gerais envolve o trabalho com as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral) ao mesmo tempo, desconsiderando esta análise anterior. Portanto, o que diferencia a opção entre as abordagens é a tomada de decisão do desenvolvimento de um programa de línguas pautado na análise prévia das necessidades junto aos estudantes. Sem esta, pode-se, ao invés de trazer impactos positivos, incorrer em a linha de trabalho escolhida, gerar um sentimento de desconforto durante as aulas.

Perin (2005) constatou que os alunos de educação básica da escola pública reconhecem a importância de saberem inglês, porém, relatou que estes estudantes tendem a tratar o ensino de língua inglesa (LI) com desprezo ou indiferença, o que faz com que o professor tenha que lidar tanto com a indisciplina quanto com a desmotivação em sala de aula.

Segundo a autora, os alunos não entendem a finalidade de estarem aprendendo uma língua estrangeira (LE), que não desenvolve um planejamento montado, especificamente para eles, e o docente não se sente confortável em requerer deles os conteúdos de forma mais efetiva.

---

<sup>1</sup> LinFE é a sigla recomendada pela professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. (RAMOS, 2019).

Desta forma, o professor trabalha com a sensação de que o aluno, por não crer no que aprende, demonstra menosprezo pelo conteúdo que está sendo ministrado durante a aula.

Celani (2010) alerta que esse sentimento pode estar associado a uma lacuna que existe na formação dos professores nos cursos de Licenciatura que, em sua maioria, não foca na linguagem como prática social que estimule um uso reflexivo e crítico da língua, mas que ainda se baseia na estrutura gramatical da língua. Sendo assim, muitos professores ao se depararem com a realidade da sala de aula passam a nutrir um sentimento de descontentamento ou, até mesmo, de frustração por não estarem preparados para lidar com as demandas de seus estudantes. A autora atenta para o fato de que o professor precisa se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática e somente a reflexão sobre a sua ação poderá estimulá-lo e, também, seus alunos a refletirem sobre motivo de estarem ensinando e aprendendo a LI.

Esse conceito de reflexão é examinado por Schön (2000) tendo por base os conceitos de conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. São três os tipos distintos de reflexão: a reflexão-sobre-a-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

A primeira consiste em pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, almejando descobrir como esse ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A segunda consiste em refletir no meio da ação, sem interrompê-la. O pensamento conduz a dar nova forma ao que se está fazendo e no momento em que se está fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. A terceira repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. Acredito que esse conhecimento sirva como um desafio ao professor para refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica o processo de aprendizagem dos alunos.

Scheyerl (2009) reflete acerca deste processo e sugere uma ação pedagógica desenvolvida em sala de aula com a participação conjunta de alunos e professores, desde o início. Segundo ela, esse movimento tende a ser basilar à medida que começam a negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias ao longo do processo. Os ajustes, sempre que necessários, oportunizarão o envolvimento dos participantes e farão com que se sintam atuantes e responsáveis.

Foi pensando neste protagonismo do estudante que decidi me aprofundar nos estudos relativos à LinFE, notando que uma prática voltada para esta abordagem poderia modificar a forma como os alunos percebem as aulas de língua estrangeira. Na abordagem de LinFE, professor e aluno são parceiros e esta colaboração tende a ser bastante frutífera, pois considera estratégias de aproximação entre a teoria e a prática profissional no ambiente escolar.

Partindo das reflexões acerca desta abordagem, a pesquisa começou a se delinear tendo como objetivo primário:

- verificar como a introdução de algumas estratégias de leitura por meio de alguns gêneros textuais e utilizando a abordagem de língua para fins específicos (LinFE) foi percebida por alunos e professores do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal.

E como objetivos secundários:

- identificar os perfis dos alunos que ingressam nesse curso técnico;
- averiguar se estes alunos possuem conhecimento do papel que a língua inglesa exerce em suas formações e
- elaborar um *e-book* contendo a sequência didática construída baseando-se em uma abordagem de ensino de LinFE que contribuísse para o letramento científico dos alunos.

Bedin (2017), parte dos pressupostos teóricos de LinFE, para refletir acerca das particularidades desta abordagem como: a realização da análise de necessidades, o atendimento das necessidades nos contextos de atuação dos discentes, a restrição de tempo do curso, a clareza nos objetivos, a seleção de conteúdos para cada situação e a comunicação na língua alvo. Desta forma, alinho meu pensamento ao da autora, pois creio que o discente possa vivenciar situações reais, vinculadas a sua prática profissional à medida que desenvolve suas práticas de linguagem.

Nesta vertente, a realização da análise de necessidades é um pré-requisito essencial para o planejamento, levando em consideração que nela serão conhecidos os contextos de atuação dos alunos e se pode determinar, com mais precisão, os objetivos e os conteúdos que serão ministrados.

Esta forma de abordar a LI possibilita ao docente ter uma prática diferenciada e propicia que o trabalho com a língua alvo possa ser o ponto de partida e de apoio a língua materna (LM), tendo vistas a agregar uma ambientação escolar que favorece o ensino-aprendizagem através de temas que dialogam com a realidade dos alunos. Assim sendo, os conteúdos desenvolvidos

se aproximam das verdadeiras necessidades, percebidas por eles, respeitando seus diferentes estilos de aprendizagem.

Sabemos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), recomendam que o ensino de língua inglesa no ensino médio seja voltado para a habilidade de leitura, sempre que possível; porém a atrela a questões sociais que visem o desenvolvimento de leitores críticos. Propõem-se ainda, no documento, “o trabalho com temas relacionados às novas tecnologias; letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto, formação de cidadania e inclusão social como caminhos possíveis de serem abordados em sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 87).

Podemos dizer que as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam propostas voltadas às práticas discursivas de maneira não cerceadora, respeitando a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor, assumindo desta forma, o papel, que parece ser importante e necessário, de encorajamento ao amadurecimento do aluno tanto como leitor quanto como cidadão crítico.

Além de propiciar um pensamento mais consciente, produtivo e crítico, Ochiucci (2015) pontua que a abordagem LinFE é a que mais se adequa ao mundo contemporâneo, pois as pessoas buscam aprender uma língua que apresente objetivos definidos dentro de um tempo limitado. Portanto, atender necessidades e urgências oriundas de contextos profissionais e acadêmicos tem sido uma demanda da atualidade. Isto posto, qualquer proposta de inglês para fins específicos (IFE), como parte da abordagem LinFE, precisa ser planejada tendo em mente o motivo que leva o aluno a aprender.

Lacerda (2016) investigou o ensino de LinFE para profissionais da área de saúde. Neste estudo, os participantes da pesquisa relataram que se perceberam como incapazes ou desmotivados ao lerem textos, por não conseguirem vislumbrar um objetivo claro que lhes desse razões para articularem, a partir da leitura dos textos apresentados, aquilo que aprendem no cotidiano da formação técnica que recebem. Isso demonstra a relevância de se pautar a elaboração do programa de LI na análise de necessidades; pois se tende a diminuir este sentimento de frustração que os estudantes sentem.

Anos antes, Ramos (2006) já advertia para o posicionamento que o professor de línguas deve imprimir em suas aulas para minimizar estes sentimentos negativos. Para esta autora, o docente, como participante direto no contexto escolar, precisa ter uma postura crítica perante o mundo, sobretudo, em sua sala de aula. Alinhada a este pensamento, Duboc (2014) acrescenta que, em um mundo globalizado onde se tem acesso a diferentes formas de ser, agir e pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética

do aluno; pois no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, aprende-se junto com ela, os aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos. Esta autora adverte que as brechas<sup>2</sup> são momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar sobre um cenário estável visando a possibilidade de transformação deste.

Tal posicionamento crítico é esperado de um professor de línguas como uma maneira eficaz de exercer sua postura política e pedagógica, tendo em conta que ele não está encarregado somente de ensinar os aspectos linguísticos do idioma, mas também de auxiliar seus alunos no processo de reflexão daquilo que, muitas vezes, é aceito sem questionamentos pela sociedade. Cabe ao professor incluir a construção de sentidos para além do material didático (MD), articulando saberes escolares às questões sociais que venham a contribuir para a cidadania de seus alunos.

Dentro deste amplo espectro, esta pesquisa legitima-se à medida que introduz estratégias na forma de abordar a leitura de textos em LI aos alunos do ensino médio técnico em enfermagem, diferente daquela que lhes é apresentada, de forma descontextualizada, em seus materiais didáticos, distribuídos pela instituição, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acreditamos que a abordagem de LinFE possa os incentivar a problematizar e refletir sobre como a leitura, que foi apontada por eles, após a análise de necessidades, como essencial à sua formação, faz parte de suas práticas sociais e, como ao ter o domínio dela, eles podem favorecer tanto os seus letramentos científicos, quanto as suas atualizações na área de estudo e futura atuação, a Enfermagem. Como consequência desta percepção, os profissionais se sentem seguros e desafiados a apresentar os resultados de seus estudos em eventos da área e entre seus pares.

Esta segurança é construída, gradativamente, tendo por base uma abordagem de ensino de LinFE, em que os alunos são expostos às estratégias de leitura por meio de gêneros textuais que os apresente tópicos relativos e próximos às suas realidades de atuação como futuros técnicos. Os textos promovem ainda o desenvolvimento do pensamento crítico científico e contribuem para a formação integral desses sujeitos na área de enfermagem.

O estudo teve como justificativa a minha relação com o Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), que teve início no ano de 1982 como aluna e que perdurou, inicialmente, até 1988 quando concluí o ensino médio na instituição. Anos após terminar a minha graduação e

---

<sup>2</sup> Segundo Duboc (2014), “[...] uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou hegemônico” (DUBOC, 2014, p.212). As brechas surgem quando o professor está atento a todos os momentos da ação pedagógica. Ele percebe e constrói espaços positivos para promover momentos de aprendizagem, reflexão e problematização com seus alunos.

licenciatura em Letras Português-Inglês, retornei a esta mesma instituição de ensino como servidora federal no ano de 2004 integrando a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), exercendo o cargo de professora de língua inglesa.

Desde a minha entrada como professora no CBNB, pude constatar, através das conversas com professores, nas reuniões de equipe de LI, e no planejamento anual, elaborado para o ensino médio, que a forma como as aulas eram ministradas se assemelhavam à minha época de aluna. Elas continuam hoje voltadas para uma abordagem que contempla os fins gerais do inglês; porém, nunca havia questionado o real motivo de tal escolha.

Acreditava que, provavelmente, a opção por essa abordagem para fins gerais estivesse relacionada ao contexto escolar tradicional de seguir o MD, no qual as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral) são apresentadas; não importando a amplitude das metas e as necessidades dos discentes.

No entanto, surge, durante a minha prática docente, ao atuar substituindo um colega na turma do 2º ano do ensino médio que atendia ao grupo de alunos do curso técnico em enfermagem, a principal motivação para a escolha do tema desta pesquisa. Alguns alunos, tendo em mãos um artigo em língua inglesa que havia sido sugerido por uma professora da enfermagem, me questionam o porquê de encontrarem certas dificuldades ao lerem um artigo técnico em LI e buscaram entender se existiria algo que poderiam utilizar para estudarem os textos de forma mais eficaz. Tal indagação tornou clara a demanda que esses alunos percebiam como sendo sua real necessidade no uso da língua estrangeira.

Segundo estes estudantes, aquele modelo de aula que vinha sendo ministrado, na disciplina de LI, desde o ensino fundamental I, não lhes parecia adequado naquele momento em que se preparavam na escolha de seu futuro profissional. Eles levantaram situações, dentro das aulas do Curso Técnico em Enfermagem (CTENF), na qual as aulas de LI, da forma como estavam sendo ministradas, não os atendia. Na verdade, pude compreender que existia uma lacuna - a abordagem que lhes era apresentada, não atendia às suas necessidades na especificidade da enfermagem.

Foi sugerido pelos discentes que as aulas de LI passassem a ter um ensino de inglês mais voltado para as necessidades e a realidade daquele grupo, ou seja, que levassem em consideração mais especificamente o público a que se destinavam: alunos do CTENF. Identifiquei que a demanda apresentada pelos alunos ia ao encontro do que a abordagem LinFE se propõe, que é estar vinculada a um contexto profissional e acadêmico, considerando a análise das necessidades, metas específicas e escolha das habilidades linguísticas que serão trabalhadas, conforme grupo de alunos e propósito do curso.

Havia, no grupo de alunos do CTENF, um desejo para que as mudanças em relação a LI ocorressem, tendo em vista que tanto nas aulas técnicas quando no estágio supervisionado que faziam dentro dos hospitais, conviviam com medicamentos, aparelhos, bulas e pacientes que exigiam deles um uso de LI muito específico voltado para a área de saúde e enfermagem. Diante disso, estamos de acordo com Ramos (2009), quando a autora menciona que, como professores, devemos estar atentos em oferecer cursos que atendam às novas demandas do mercado e às exigências do público-alvo de modo a permitir que os estudantes possam agir eficientemente nas situações que lhes são apresentadas.

Nesta pesquisa, visando uma melhor compreensão desta dissertação por parte do leitor, optamos por uma estrutura composta por capítulos para que ele possa acompanhar o arcabouço teórico que fundamentou o estudo e as etapas de desenvolvimento da pesquisa. O primeiro é destinado à introdução com a apresentação do contexto da pesquisa, os objetivos primário e secundários, o problema da pesquisa e a justificativa.

O segundo contempla o referencial teórico relacionado ao ensino médio técnico, à abordagem da língua para fins específicos (LinFE), a análise das necessidades e a escolha de alguns gêneros textuais que contribuam para o letramento científico.

O terceiro aborda a metodologia com a definição do percurso investigativo que foi utilizado e que apresenta como subitens: o contexto de pesquisa- Colégio Brigadeiro Newton Braga- e os aspectos metodológicos do estudo de caso.

O quarto trata do produto educacional, a Sequência Didática Asas, explicitando os fundamentos para sua criação, desenvolvimento e aplicação.

O quinto versa sobre a análise dos resultados dos instrumentos de pesquisa e o sexto trata das considerações finais em que são apresentadas as análises críticas da metodologia utilizada e do produto educacional, bem como os encaminhamentos para trabalhos futuros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Freire (1996) destaca que a informação que o aluno recebe na escola deve fazer parte de sua vida, sendo assim, precisa ser trabalhada de forma relevante para que ela lhe seja significativa. Portanto, a instituição de ensino e todos que nela estão são fundamentais em realizar as mudanças e ações, que julguem necessárias, para oportunizar momentos em que este estudante venha a se apropriar do conhecimento adquirido.

Pensando em como poderia oportunizar momentos mais relevantes nas aulas de língua inglesa para os alunos do CTENF, fui pesquisar trabalhos na área de enfermagem que versavam sobre o curso técnico e seus alunos no que diz respeito ao foco desta pesquisa que é a língua inglesa dentro de uma abordagem de LinFE. Meu intuito era revisar outras literaturas que apresentassem, dentro desta linha de pesquisa, assuntos semelhantes ao tema que pretendia pesquisar para verificar se minha pesquisa era inovadora e relevante. Para isso, fiz um mapeamento das pesquisas em língua portuguesa que tratam do ensino de inglês para fins específicos em cursos de ensino médio técnico em enfermagem.

As pesquisas foram levantadas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico durante o mês de setembro de 2018, com o intuito de encontrar artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas após 2014. Acredito que o tempo escolhido é apropriado considerando as recentes tendências teóricas, a atualização dos dados gerados por estas pesquisas e a mudança de governo que ocorreu no Brasil, a qual deslocou muito dos investimentos da educação pública para outros setores governamentais.

Optei por utilizar as seguintes palavras-chave: “ensino médio técnico em enfermagem” e “ensino de inglês para fins específicos”. Os critérios de inclusão foram: produção publicada após 2014 e leitura/análise dos resumos para verificar a pertinência temática desses trabalhos, e a relação entre o resumo e as palavras-chave descritas acima. Algumas produções foram encontradas em duplicidade e, por isso, foram descartadas.

Diante do resultado desse levantamento, foi possível verificar que apesar de 469 pesquisas apresentarem os termos “ensino médio técnico em enfermagem” e “ensino de inglês para fins específicos”, somente 9 dissertações e 10 artigos referiam-se à área da educação de nível técnico e profissionalizante na enfermagem.

Percebi, desta forma, a relevância e a necessidade de pesquisas com este tema que tratem de questões relativas ao ensino médio técnico. Estas conclusões se tornam ainda mais evidentes quando abordamos trabalhos com este tema e que consideram o público-alvo em questão.

Duas dissertações de mestrado se mostraram pertinentes a esta pesquisa, devido a aproximação temática, uma de autoria de Santiago (2014), na área de saúde da família, que foca na análise de um curso técnico em enfermagem integrado ao ensino médio; a outra de Lacerda (2016), na área de Letras e Linguística, que auxilia na compreensão da pertinência do ensino de inglês para fins específicos para profissionais de saúde.

O viés desta pesquisa, que foi conduzida, se diferencia dos estudos conduzidos por Santiago e Lacerda por conjugar o ensino de língua inglesa baseado em uma abordagem de LinFE para o ensino médio técnico em enfermagem, introduzindo algumas estratégias de leitura de textos que contribuam para o letramento científico do aluno.

Dois fatores influenciaram esta pesquisa. O primeiro se deve aos anseios dos alunos do CTENF em ter um módulo do aporte de inglês para fins específicos. O segundo se deve ao fato de ao realizar a busca por materiais didáticos e publicações já existentes, deparar-me com o conceito fundamental da abordagem LinFE que recomenda a análise das necessidades dos alunos anterior a elaboração do material que por eles será utilizado.

Revisitei discussões, livros, teses, dissertações e artigos acerca da abordagem LinFE, do letramento científico e dos gêneros textuais com a finalidade de não incorrer em um ensino enrijecido e descontextualizado. Concentrei-me na importância do ensino de língua que visa à atuação profissional deste técnico; bem como na preparação de instrumentos de geração de dados que me permitissem confeccionar um material didático que fosse significativo para aqueles estudantes. No entanto, acredito que o material produzido pode servir como base para que outros professores e cursos, de acordo com suas demandas, possam utilizá-lo ou adaptá-lo às suas necessidades específicas.

Sendo assim, esta pesquisa criou as condições favoráveis para que o estudante do curso de ensino médio técnico em enfermagem pudesse compreender e construir sentidos a partir da utilização de estratégias de leitura compatíveis com a abordagem de LinFE, que ressignifique o seu letramento científico no processo de ensino-aprendizagem e que possibilite sua constante atualização em tópicos relacionados à sua área de atuação e na participação efetiva, como, por exemplo, em congressos e encontros da área.

## **2.1. O ensino médio técnico**

No Brasil, há intenso debate entre os educadores sobre a dissociação entre ensino propedêutico e técnico (FRIGOTTO, 2005). Segundo o autor, isto, provavelmente, ocorre

devido a um pensamento arraigado na sociedade, que visa à manutenção e ao aprofundamento das diferenças das classes sociais, reforçando uma mentalidade que vislumbra que alguns trabalhadores são destinados a pensar e outros, a executar.

Verifiquei que, sobre este pensamento dual, muitas das políticas públicas educacionais brasileiras são construídas. Ramos (2008) aponta que:

a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 03)

A autora sugere um modelo de educação no qual a real integração desses componentes aconteça por meio da junção, união ou aglutinação não somente dos conteúdos ou das disciplinas de um determinado currículo escolar, mas de toda uma estrutura para o enfrentamento das desigualdades econômica, social e cultural na qual os alunos se inserem.

Torna-se, dentro dessa concepção, imprescindível preparar o aluno para que em seu percurso educacional e de formação cidadã, ele tenha subsídios que o prepare para ter o domínio técnico, científico e cultural possibilitando-o fazer uma leitura crítica das relações socioprodutivas e o amparando na sua construção identitária como trabalhador.

Marx (1982) já havia pensado em uma sociedade mais igualitária com oportunidade de trabalho para todos. É certo que não pensou a formação técnica para fins pedagógicos, pois sua preocupação estava centrada na relação humana com o trabalho, com a produção, com o mercado e com a distribuição do capital. Este autor criticava a forma de trabalho alienado imposta pelo capitalismo, pois nele o trabalhador não se identifica com o produto resultante do seu labor. Torna-se relevante a superação desta condição para que haja a possibilidade de aprender e compreender com as próprias experiências e com seus processos laborais, capacitando este trabalhador a refletir sobre suas práticas diárias. Desta forma, o trabalho não deve escravizar e muito menos alienar; pois há nele um princípio educativo.

Gramsci (1991), alinhado às ideias de Marx, objetivava conscientizar os assalariados a usar o trabalho como meio de transformação social, promovendo a melhoria da sociedade como um todo, e não apenas para o enriquecimento do patronato e demais representantes da classe burguesa. Desta forma, pensava ser necessário estimular o processo criativo desse proletário e criar nele o anseio de ter reconhecimento crítico e reflexivo perante as problemáticas que viessem a surgir no cotidiano.

Sabemos que no Brasil, da década de 70, governado por militares, havia uma urgência de mão de obra qualificada. Neste momento, instituiu-se uma reforma no ensino, através da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) que passa a regulamentar que o ensino de 1º e 2º graus passariam a formar o educando para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Por determinação dessa Lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico foram unidos. A partir desta regulamentação, as escolas deveriam oferecer a profissionalização para o ensino de 2º grau de forma universal e compulsória destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial, clássico e científico, foram esvaziados de sentido dentro deste escopo.

Dentro desse contexto conturbado de transformação do mundo do trabalho, surgiu a necessidade de implementar no Brasil uma política pública efetiva, que não se transformasse em apenas mais um programa de governo. Segundo Fonseca (1986), havia uma oferta educacional desigual entre as diferentes classes sociais, aumentando ainda mais a dualidade estrutural educacional. Se fazia necessário, portanto, aproximar a educação propedêutica da formação técnica como um modelo educacional no país. Dentro desta conjuntura, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), que substituiu o termo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

Mas, a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, continuaria obrigatória e deveria constar nos currículos das instituições de ensino. No novo texto, houve a substituição da obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, para a oferta opcional em cada estabelecimento de ensino que assim o desejasse.

Pudemos perceber, como mencionou Fonseca (1986), que no início da década de 90, iniciaram-se políticas públicas que diziam democratizar a educação profissional e tecnológica com vistas a reduzir algumas das desigualdades sociais para os jovens trabalhadores brasileiros. No entanto, o que realmente ocorreu, no âmbito da educação, foi um enxugamento dos

conteúdos da formação básica propedêutica em detrimento da formação técnica na busca de atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Na verdade, a desigualdade continuava visto que a real proposta era inserir esses jovens, o mais rápido possível, na vida produtiva de forma a contemplar às exigências feitas pelo capital.

Momentos conturbados para a educação profissional também ocorreram na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, que acarretou novo impacto na educação profissional e tecnológica, ao aprovar o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), o qual provocou a separação entre os cursos de ensino médio de caráter geral (ensino regular) e os cursos profissionais (ensino técnico).

A partir deste decreto, passou a existir, no ensino técnico, disciplinas separadas da formação geral e da formação específica. As disciplinas propedêuticas passaram a ter um caráter condensado, simplificado ou até mesmo inexistente, e não dialogavam com as disciplinas técnicas. Havia, portanto, uma formação para o trabalho de forma simplificada que demonstrava uma precariedade deste ensino técnico em relação ao ensino regular. Muitos dos alunos, por exemplo, que cursavam o ensino técnico não conseguiam avançar em seus estudos porque não lhes eram ministradas as disciplinas propedêuticas. Isso alargava a desigualdade, à medida que as formações recebidas eram muito díspares.

O Decreto nº 2.208/97 institucionalizou a educação profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O básico compreendia cursos de duração variável, não estando sujeitos à regulamentação curricular e organizados com objetivo de atualizar o conhecimento profissional de jovens e adultos. O técnico era o curso profissional de nível médio, podendo ser oferecido ao aluno quando este tivesse concluído ou ainda estivesse cursando o ensino médio. O tecnológico incluía o curso de nível superior que, conforme regulamentado, exigia a conclusão do nível médio.

Desta forma, o MEC passou a justificar e propagar a reforma da educação profissional a partir de uma suposta emergência de um novo cenário econômico e produtivo, caracterizado pela novidade tecnológica, flexibilidade, baseado na racionalização sistêmica, que teria tido seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Porém, abriu-se a polêmica do caráter instrumentalista e produtivista visto que o ideário de competências e habilidades estava inserido numa perspectiva educativa mercadológica. Assim, muitos educadores passaram a questionar se o papel das escolas era apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ocorreu, nessa época, a regulamentação de uma formação fragmentada e aligeirada de cursos profissionais com vistas a atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Os autores afirmam que houve uma verdadeira

explosão de cursos profissionalizantes, com conteúdos mal elaborados e egressos despreparados que fomentavam às exigências do capital; que, ao mesmo tempo, aprisionava essas pessoas às condições subalternas de trabalho e não as preparavam para alçarem novos rumos naquilo que desejassem fazer. Sendo assim, os jovens alunos passaram a receber uma formação que pensava, quase que exclusivamente, na sua preparação para o mercado de trabalho e não na sua formação crítica.

Foi apenas no governo de Luís Inácio Lula da Silva que se repensou o que vinha ocorrendo em relação à “educação bancária”<sup>3</sup> desses trabalhadores e, após intensos debates no âmbito educacional, foi instituído o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que regulamentou a qualificação profissional, inclusive, a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O Decreto nº 5.154/2004 propiciou políticas de expansão e democratização da educação profissional, como, por exemplo, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O tratamento que passou a ser dado à educação profissional visava reconstruí-la como política pública. Buscava-se corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes das medidas adotadas em governos anteriores, que dissociaram a educação profissional da educação básica e aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica dos jovens e adultos trabalhadores.

Sendo assim, ressaltou-se a necessidade de reestruturar o sistema público de ensino médio técnico, comprometendo-se com a formação e valorização dos profissionais de EPT, não rompendo, com a dualidade da educação propedêutica e profissional. Verificamos que o governo Lula traz para si a responsabilidade de uma política para a EPT que foca em corrigir distorções históricas. A educação passa a ser entendida como um referencial dinâmico, permanente de formação geral que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano construído por valores éticos, sociais e políticos, preservando sua dignidade e desenvolvendo ações junto à sociedade com base nestes valores. É uma visão de EPT comprometida com os valores inerentes ao indivíduo, integrada à tecnologia e que admite o trabalho como categoria de saber e de produção.

---

<sup>3</sup> Freire (1998) apresenta esse modelo de educação como uma forma de controle e opressão. A concepção bancária é uma característica da sociedade opressora, pois deposita conhecimento ao educando de forma que este fique limitado somente ao conhecimento que lhe é imposto, sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias.

Ciavatta (2005, p. 2) defende “a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”. Somente assim, haveria a possibilidade da superação da dicotomia em relação a alienação do trabalho manual-trabalho intelectual (MARX, 1982).

Da mesma forma, Ramos (2006) relembra que a educação profissional nunca se desvinculou da política educacional brasileira, já que, nunca perdeu duas de suas características primordiais: a economicista e a dualidade. Segundo a autora, a educação profissional sempre esteve vinculada à dinâmica do trabalho e serviu como meio de preparar as pessoas para esse mercado sendo destinada à classe trabalhadora e aos seus filhos.

Foi, dentro dessa perspectiva, que ocorreu a criação do Documento Referencial Base para a Educação Profissional Técnica (DRBEPT) (BRASIL, 2007). Nele ficaram estabelecidas as diretrizes a serem implementadas no ensino médio integrado. Priorizou-se a elaboração de um projeto político pedagógico integrado que buscasse superar a dicotomia entre ensino médio e educação profissional. Neste documento, é possível verificar indícios de uma busca para a formação omnilateral pautada no trabalho como princípio educativo.

No ano seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) passa por uma alteração com a promulgação da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), na qual ficam estabelecidas as diretrizes e as bases da educação nacional com vistas a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica (EPT).

Sendo assim, o dispositivo do artigo 36 - “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, sofre mudança de forma a estabelecer que esta poderia ser ofertada em sua forma integrada, exclusivamente ao estudante que tivesse concluído o ensino fundamental. Assim, o aluno passa a poder realizar as matérias do curso técnico ao mesmo tempo em que cursa as disciplinas propedêuticas que compõem a base curricular do ensino médio.

Posto isso, Ramos (2008) enfatiza que havia urgência em pensar uma integração de ensino que contemplasse as dimensões de trabalho, ciência e cultura para todos, indistintamente, como um possível cenário que superasse os problemas da educação brasileira. Nessa concepção de educação, vislumbra-se a formação geral e técnica com vistas à integralização do aluno, a qual, por sua vez, poderia ser obtida a partir de uma interação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, de modo a contemplar seu objetivo de conseguir uma escola de qualidade.

Pensando na construção deste tipo de formação para o aluno, Ramos (2010) sugere que o ensino médio esteja apoiado nos conceitos de omnilateralidade e integração. Enquanto a omnilateralidade vislumbra a formação do educando a partir da integração de todas as dimensões da vida objetivando o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade ao longo do seu processo formativo; a integração percebe a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica reconhecendo os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade.

Infelizmente, muitas vezes, a opção por trilhar esse caminho acaba levando a uma formação integral que tende a se confundir com o próprio papel da escola. Isto ocorre na medida em que se estabelecem as bases para a autorreprodução de uma sociedade capitalista que percebe o ser humano como um bem precário, parcial e limitado que serve à sociedade. Prefiro alinhar meu pensamento ao de Ciavatta (2014) que enxerga a educação profissional e técnica como uma ferramenta primordial de luta e não de servidão. Vislumbro uma educação na qual o indivíduo possa se reconhecer como protagonista e agente de transformação no estabelecimento de uma sociedade democrática de direito.

Apesar de haver tentativas para a formação desses trabalhadores, Ramos (2008) relata que a grande maioria dos projetos educacionais de ensino médio e educação profissional e técnica, desenvolvidos ao longo da nossa história, não tiveram a educação centrada nos sujeitos, mas no caráter economicista desses. Desta forma, verifica-se a necessidade urgente de se construir propostas de formação que superem a dualidade entre a formação específica e a formação geral e que passem a se preocupar com os sujeitos, focando na formação humana e não apenas no mercado de trabalho.

Corroborando com essa ideia, Saviani (2007) afirma que existia uma relação intrínseca entre homem, educação e trabalho. De acordo com esta visão, os homens educavam a si próprios e as suas futuras gerações durante o processo de produção para sua sobrevivência material. Porém, essa relação ontológica e histórica sofreu uma quebra a partir do momento em que se instituiu a propriedade privada da terra. É neste momento que a educação se desvincula do trabalho e nasce a dualidade histórica da educação pautada na separação entre o saber pensar e o saber produzir, sobre a qual a realidade histórica educacional brasileira vem sendo construída.

Todavia, a partir de 2004, a proposta é de uma EPT integrada ao ensino médio, centrada nos sujeitos. Estabeleceu-se um projeto contra hegemônico no contexto educacional, baseado na emancipação da classe trabalhadora mediante o entrelaçamento de temas ligados ao trabalho,

à ciência e à cultura, alinhados à uma prática humanizada e transformadora. É nesta conjuntura que Ciavatta (2012) propõe:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Por isso, torna-se vital refletir acerca de como vem ocorrendo a preparação educacional que forma os trabalhadores. Acredito que a escola deva prepará-los para atuar como cidadãos críticos. Isso somente se torna possível à medida que a escola os vislumbre, em suas posições de hoje para o futuro; dando-lhes as ferramentas necessárias que os possibilitem ter um posicionamento frente à dualidade intelecto-trabalho que vivenciam.

Dentro dessa perspectiva, Araújo e Frigotto (2015) apontam o ensino médio integrado como parte de um projeto pedagógico de formação de e para a cidadania, o qual possua uma íntima vinculação com a construção de uma sociedade que considere posicionamentos críticos que se estendam além do capital. Penso que para atingirmos essa visão emancipadora de educação há de existir uma “transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

O parecer CNE/CEB 39/2004 - Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que trata o ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, estabelece que, na forma integrada, uma vez que atendidas as finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, possa ser oferecido simultaneamente e ao longo do ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio nos estabelecimentos de ensino, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas e em obediência às diretrizes curriculares nacionais.

Desta forma, o ensino-aprendizagem nesta modalidade integraria, em todos os sentidos, a formação profissional à educação geral, de modo a aperfeiçoar o tempo, os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis com vistas a trabalhar as disciplinas da formação geral com as da formação profissional, fazendo com que elas se complementem e se

interrelacionem. Partindo deste princípio, as habilidades, os conhecimentos e os valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes à formação geral estariam contextualizados e seriam exercitados nas práticas de formação profissional.

Por conseguinte, o ensino técnico profissionalizante tem o importante papel de criar oportunidades de intervenção na construção de uma sociedade em constante processo de transformação uma vez que seu público, dentro de alguns anos, poderá ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais que serão tomados pela nação.

Assim, faz-se necessário, como nos aponta Rojo (2009), preparar os discentes para que consigam participar das demandas da vida, do trabalho e do país; pois há uma alta circulação de comunicação, exigências e informação que é demandada destes trabalhadores. Neste contexto, a língua inglesa se apresenta como sendo relevante para a formação pessoal e profissional por propiciar ao aluno adquirir conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja a sua profissão.

Como o foco desta pesquisa é o curso de ensino médio técnico em enfermagem, saliento o que Ramos e Costa (2017) relatam em seus estudos sobre a necessidade primordial da formação de técnicos em enfermagem, os quais precisam estar preparados para que possam atuar como futuros profissionais, em um mercado de trabalho, que considere uma convivência satisfatória do ambiente profissional com as demandas que o trabalho venha-lhes oferecer.

Sendo assim, o ensino técnico apresenta para o jovem a possibilidade de colaborar tanto para sua sobrevivência econômica quanto para sua inserção social; além de evidenciar uma proposta educacional integradora dos campos do saber na perspectiva de desenvolvimento pessoal e de transformação da realidade social na qual este jovem está inserido.

No que diz respeito à modalidade da enfermagem, Santiago (2014), que estudou os egressos do ensino técnico, salienta que há, nas unidades de saúde, uma urgência por técnicos mais críticos e criativos na produção de cuidados com a saúde que tenham um compromisso social de mudanças e que sejam menos centrados em apenas executar procedimentos e técnicas assistenciais. Portanto, seria recomendável, nas aulas do CTENF, propiciar momentos nos quais os alunos pudessem compartilhar e debater sobre suas vivências.

## **2.2. A abordagem da língua para fins específicos**

### **2.2.1. As trilhas percorridas**

Todo estudo acadêmico que considera as diferentes propostas de abordar a língua tem um caminho que o motivou. Alguns pesquisadores optam por manter a antiga trilha, outros preferem ignorá-la e outros querem se aventurar. Acredito que para entender o presente, preciso compreender o passado e estar ciente de que o futuro se constrói a partir deste olhar reflexivo.

Cristovão e Beato-Canato (2016) afirmam que houve um aumento significativo de instituições que passaram a desenvolver um trabalho voltado para uma abordagem<sup>4</sup> de línguas para os fins específicos nos cursos de formação de técnicos vinculados à educação profissional e tecnológica (EPT) de nível médio devido às singularidades apresentadas nestes cursos.

Contudo, as autoras relatam que apesar de existirem estudos e propostas relacionados aos fins específicos há anos, ainda persiste uma carência de um olhar mais atento sobre como se deu a construção histórica da abordagem para que esta atendesse às necessidades dos discentes na construção cidadã para o mundo do trabalho e para a sociedade. Recomendo que cada professor analise as necessidades da língua junto aos seus alunos, antes do início de cada curso.

Entendo que minha escolha pela abordagem LinFE, adotada nesta pesquisa, se adequava à abrangência do contexto que encontrei no CTENF, no qual havia uma demanda por um levantamento feito a partir da análise de necessidades dos alunos, um direcionamento de propósitos específicos e definidos, um desenho de currículo e materiais elaborados para operar nos contextos de atuação do aluno, uma aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e um foco na autonomia para aprender.

Apesar de saber que, no Brasil, houve um amadurecimento dos estudos relacionados ao *English for Specific Purposes (ESP)*, senti a necessidade de compreender como chegamos até a abordagem LinFE, que se abre para novas possibilidades de apresentar a língua a partir do avanço da tecnologia digital e do aumento vertiginoso no efetivo uso da língua estrangeira nos ambientes profissionais que demandam outras competências e habilidades.

O início foi na década de 70, principalmente por meio do Projeto Nacional de Inglês Instrumental coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo junto às universidades brasileiras e, posteriormente, às escolas técnicas federais. Adotou-se à época a nomenclatura inglês instrumental. No entanto, tal denominação ficou, erroneamente, atrelada à necessidade de leitura diagnosticada naquela época e passou a ser usada, no senso comum, como um sinônimo de ensino de leitura em inglês;

---

<sup>4</sup> “Em toda situação de ensino ou de aprendizagem de línguas haverá uma abordagem possível e distinta [...] uma abordagem acabará por mostrar a direção a ser tomada na construção dos processos interdependentes de aprender e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2012, p.13)”

fato este que não condizia com a teoria que embasava toda a prática desenvolvida no projeto. A implementação havia partido da análise de necessidades feita pelos docentes em cada uma das instituições colaboradoras.

Ramos (2006) revela que a análise, naquele momento, apresentou a existência de uma maior demanda pela leitura em LI para que os alunos pudessem trabalhar com seus textos especializados nas universidades e escolas técnicas federais. Como não havia material específico para a abordagem *ESP*, deu-se autonomia e formação específica a estes docentes de utilizarem ou criarem o material mais adequado a cada especificidade. Garantiu-se, desta maneira, o olhar sobre as diferenças e culturas locais despertando a autoestima destes professores.

Visando a uma quebra do senso comum de que inglês instrumental era inglês para leitura houve, por volta da década de 80, a adoção da sigla *ESP*, por estudiosos da área que avançavam seus estudos, no Brasil e no exterior, com uma perspectiva orientada de estratégias de leitura utilizando os gêneros textuais. Essa forma de conduzir a abordagem, por pesquisadores brasileiros, se concretizou na adoção, em meados da década de 90, da nomenclatura inglês para fins específicos (IFE como tradução do inglês *ESP*), visto que não viam sentido em manter o nome original em inglês para uma abordagem que estava consolidada.

Anos mais tarde, surgem novas discussões que envolvem a proliferação de siglas relacionadas aos fins específicos, como: inglês para os negócios, inglês para as ciências, entre tantas outras. Passasse-se, então, a buscar uma nomenclatura que atenda a este novo panorama que se delineava de um mundo mais científico, abrangente e includente. Em 2012, ainda sob questionamentos, Rosinda Ramos sugere a sigla LinFE como forma de abarcar as diferentes línguas que se vinculavam ao contexto de fins específicos.

Nos estudos de Dudley Evans e St. John (1998), a abordagem do ensino de línguas para fins específicos já aparecia como sendo a mais adequada para cursos voltados para o desempenho efetivo de atividades comunicativas que relacionassem às áreas de atuação dos alunos às suas necessidades. Sendo assim, a abordagem se aplica ao ensino de línguas, podendo estar direcionada para lidar em determinada situação-alvo e ao ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica, como por exemplo, aqueles vinculados à EPT.

Rajagopalan (2013a) afirmou que, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a mudança mais significativa que um país pode propor é a forma como o ensino se torna um desdobramento da política linguística que é posta em prática. Portanto, a língua inglesa, como uma língua universal, ainda impera como o idioma para a divulgação do conhecimento científico, visto que é usada no cenário da tecnologia e da comunicação global, que são os locais

nos quais a informação circula na atualidade. Com isso, ao se apropriar da LI, o estudante se insere no seletivo grupo que adquire e divulga este conhecimento. Se pensarmos no local onde esta pesquisa foi aplicada, que é o ensino médio técnico em enfermagem, encontramos um solo fértil para divulgação deste conhecimento científico.

Sabemos que a utilização da abordagem LinFE protagoniza tanto o professor quanto o aluno. Cabe ao professor desempenhar o papel de facilitador nesse processo de construção e ao aluno imprimir o ritmo do curso, visto que ele tem a vivência do contexto profissional. O docente levanta as necessidades, acompanha e auxilia seu estudante até que este assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento ao demonstrar estar apto a realizar as atividades de forma autônoma. É uma constante parceria.

Almeida (2012) pontua que o professor tem a autonomia de escolher, após a análise de necessidades, quais são entre as habilidades - leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral- as mais adequadas aquele grupo específico para que os objetivos traçados sejam atingidos. Segundo o autor, a escolha deve ser feita pelas necessidades dos discentes e não como forma de abrandar o quantitativo aumentado de alunos em sala de aula ou pelas dificuldades materiais da instituição.

### 2.2.2 A análise das necessidades e a escolha dos gêneros textuais

Hutchinson e Waters (1987) apontam que a análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino de línguas para fins específicos do ensino de línguas para fins gerais. Os autores afirmam que a pergunta: “Por que os alunos precisam aprender inglês?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.53) deve reger a elaboração de todo e qualquer curso dentro da perspectiva de fins específicos.

Os fins específicos, para esses autores, devem ser considerados como uma forma de abordar e não como um produto, ou seja, não envolve um tipo genérico de linguagem, material ou metodologia, mas a linguagem, o material e a língua necessários para se atingir determinado fim previamente detectado pela análise de necessidades. Portanto, faz-se necessário reavaliar e reanalisar as necessidades e os objetivos dos alunos que se preparam para o ambiente de trabalho visto que há uma dinâmica muito rápida e que se altera frequentemente frente às demandas apresentadas no mundo profissional.

Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades, o fato é que, nos cursos para fins específicos, os estudantes geralmente são

conscientes delas. Assume-se assim que não é a natureza da necessidade que distingue os cursos, mas sim a conscientização da situação alvo que é a aquela na qual o aprendiz irá fazer uso da língua, e da qual os resultados contribuirão para elaboração do curso que será desenvolvido para ele.

Sendo assim, a definição do processo de ensino-aprendizagem para Hutchinson e Waters (1987) fica melhor quando é esclarecida pelo que ela não é:

não é meramente o ensino de variedades especialidades da língua inglesa;  
 não é uma questão de ensinar palavras ou gramática científicas para cientistas ou vocabulário específico para determinado tipo de área de atuação;  
 não é diferente de qualquer outra forma de ensino, no que isso se baseia nos princípios de eficiência e eficácia de aprendizado. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.18).

Os autores fazem a distinção entre necessidade alvo (*target needs*) como sendo o que os aprendizes necessitam fazer em uma situação alvo e necessidade de aprendizagem (*learning needs*) como sendo o que os aprendizes necessitam fazer para aprender.

A análise da primeira versa sobre três conceitos importantes que ajudam a embasar uma análise mais aprofundada na escolha de como e por que utilizar uma abordagem de LinFE. Os conceitos são: as necessidades (*needs*), os desejos (*wants*) e as lacunas (*lacks*). Entende-se por necessidade a demanda de uso da língua para funcionar efetivamente na situação alvo, isso é, o que efetivamente o aprendiz necessita saber a fim de se comunicar; por desejo entende-se o que o aprendiz quer ou acha que deseja aprender; e por lacuna, o conhecimento que o aluno ainda não possui. Os desejos dos aprendizes são de grande relevância para o ensino de línguas baseado em fins específicos e não devem, portanto, ser ignorados.

Horizontalmente, as necessidades de aprendizagem são aquelas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que visam obter informações mais específicas sobre os fatores relacionados ao local, os participantes do curso, os objetivos, os estilos de aprendizagem e outros fatores inerentes ao processo.

Partindo desses conceitos, fica mais fácil entender o que Holmes<sup>5</sup> (1981) já sugeria como sendo o fator norteador para o todo processo de ensino-aprendizagem da abordagem de LinFE. Segundo ele, o mais importante na hora de desenhar um curso é a necessidade do aluno visto que a abordagem de LinFE não significa língua para especialista, mas a adoção de estratégias e habilidades, descritas como necessárias a partir da análise de necessidades feita junto a estes alunos. Segundo o autor, é importante reconhecer as habilidades desse estudante

---

<sup>5</sup> Holmes (1981) foi um dos precursores da abordagem *ESP*, na qual havia a centralização nas necessidades dos alunos, e que serviu de base para a abordagem LinFE.

que está inserido em uma realidade de mundo e que tem capacidades de raciocínio e conhecimento linguístico.

Por este motivo, um curso que tem por base a abordagem LinFE pautado nas necessidades analisadas não se repete, é inédito e único a cada nova oferta devido a identidade própria de cada grupo ou indivíduo. Porém, podemos sugerir estratégias/ideias de como buscar e avançar naquilo que é necessário, conscientes da especificidade de cada grupo, sem ter que partir do zero. O ineditismo pode vir da língua materna ou do conhecimento prévio que o estudante possui do gênero textual que será trabalhado. Sendo assim, o professor deve atentar para os motivos que levam o aluno a aprender a língua, perceber o que este estudante já sabe e o que ele ainda desconhece:

Os profissionais que seguem a abordagem ESP geralmente precisam planejar o curso que ensinam e produzir os materiais para ele. Raramente é possível usar um livro específico sem a necessidade de material suplementar e, às vezes, não existe material publicado realmente adequado para algumas das necessidades identificadas. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.14).

Por isso, Ramos (2004) advoga a necessidade de mudança nos olhares e nos fazeres em sala de aula e defende a implementação da aplicação de gêneros textuais na abordagem LinFE. Segundo a autora, é essencial fazer um levantamento e um estudo dos gêneros para que se possa pensar: no planejamento, no desenvolvimento de cursos e na sequência didática que será criada para as necessidades apresentadas pelos alunos. Por isso, escolhemos trabalhar com os gêneros textuais que foram levantados, após a análise de necessidades, feita junto aos discentes, como os mais comuns e frequentes em seu universo como futuros técnicos de enfermagem - editorial, cartaz, pôster, bula de remédio, notícia, blog e artigo científico.

Nesta pesquisa, optei pela sequência didática (SD) sugerida por Zabala (1998) por acreditar que ela serviria ao objetivo primário como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos.

Mantive o estudo com os gêneros textuais nessa abordagem LinFE pelos benefícios garantidos a professores e alunos nesta inclusão que são:

- a observação das condições e situação de produção do texto;
- o estudo do funcionamento da linguagem em uso;
- o reconhecimento através do levantamento de características linguísticas, sociais e culturais do gênero;

- a identificação de elementos de acordo com as características encontradas;
- os objetivos e as necessidades do contexto didático;
- a conscientização do propósito comunicativo, das características contextuais e das socioculturais constitutivas;
- o uso de instrumentos para melhor desempenho nas situações-alvo;
- a compreensão tanto da estrutura textual quanto das características linguísticas;
- o desenvolvimento de compreensão crítica e
- o uso de estratégias para uma aquisição própria de compreensão e produção.

Visando conceder tais benefícios aos alunos, Ramos (2004) sugere três aspectos fundamentais que o professor deve considerar para trabalhar os gêneros textuais: a contextualização do texto, as estruturas genéricas e o uso de textos autênticos. A autora aponta ainda a adoção de etapas do trabalho de planejamento docente divididas em apresentação, detalhamento e aplicação.

Na apresentação, expõe-se ao aluno o conteúdo, utilizando a análise de elementos contextuais da situação de produção do gênero. Explora-se a familiarização do aluno nesse contexto em relação a sua conscientização sobre os aspectos desconhecidos do gênero textual. Assim, as atividades dessa fase cobrem os aspectos relacionados ao contexto - propósito, conteúdo, participantes, fonte, entre outros elementos.

Na fase do detalhamento são explorados os aspectos da organização retórica do texto relacionada à função sociocomunicativa do gênero e suas características léxico-gramaticais.

Na fase final, a aplicação volta-se para a consolidação e a apropriação do gênero por parte do aluno. Nesse sentido, as atividades procuram expor o aprendiz a exemplares do gênero para, posteriormente, envolvê-lo em situações em que o gênero é efetivamente usado.

Considerando esses aspectos, Dias e Silveira (2014) destacam que a abordagem de LinFE vem ao encontro das necessidades específicas do aluno relacionando o conteúdo a ser aprendido a seus anseios, à atividade profissional na qual está inserido, centrando a linguagem nesse propósito e desenhando o objetivo do curso a partir das necessidades que foram diagnosticadas para aquele grupo específico.

Para isso, Ramos (2015) alerta que o professor que se propõe a trabalhar com a abordagem de LinFE deve se capacitar para:

- analisar a demanda;
- avaliar as dificuldades de seus alunos;
- perceber as origens das necessidades destes;

- realizar o levantamento prévio daquilo que seus alunos vão precisar aprender e daquilo que já sabem;
- perceber as familiaridades desses alunos com a área de estudo em que se encontram;
- estudar os discursos e os gêneros necessários a essa área e
- montar materiais adequados para demanda de cada grupo.

Assim, um olhar atento para à formação desse professor se mostra necessário para que se possa compreender o contexto em que ele se situa junto com seus alunos e prepará-lo para lidar com as demandas relacionadas aos cursos do ensino médio técnico e profissionalizantes em que virá ministrar. Podemos dizer que há um resgate da autoestima do professor de língua neste contexto, pois, ele passa a entender todo o processo de ensino-aprendizagem e assume o protagonismo de sua prática. Ao poder embasar suas decisões na análise de necessidades de seus alunos, o docente aproxima-se deste estudante e minimiza as dificuldades que costumam se apresentar nas aulas.

Como exemplo, Dias e Silveira (2014) apontam que uma das dificuldades apresentada pelos alunos, em seus estudos, estava relacionada à forma como os professores abordavam a habilidade de leitura. Segundo estes discentes, que possuíam uma baixa proficiência na LI, é comum serem expostos a textos não autênticos e descontextualizados, fora da área de saúde, que dificulta ainda mais a leitura.

Tendo por base as reclamações dos discentes, Dias e Silveira propuseram que os professores viabilizassem, para aquela situação específica, uma abordagem de LinFE ancorada na leitura como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem porque acreditavam que a aprendizagem da língua e de suas habilidades poderiam ser maximizadas para aquele grupo, caso fosse realizada embasada pela análise de necessidades do grupo.

Ramos (2015) reconhece a importância da abordagem LinFE naqueles grupos que apresentam, o fim específico de leitura para os artigos acadêmicos e técnicos, como aconteceu no grupo relatado por Dias e Silveira (2014). Nunes (2009) evidencia a importância da compreensão da situação-alvo e do ambiente de aprendizagem de tal modo que os alunos possam interpretar e fazer uso dos conhecimentos partilhados, de maneira apropriada, ao longo de sua vida profissional e pessoal.

Como esta pesquisa trabalha com os alunos do CTENF, é importante considerar a recomendação de Lacerda (2016) acerca do ensino de LinFE para profissionais de saúde. Segundo ela, devido à grande quantidade de leitura na qual são expostos, ao longo de sua carreira, necessitam de um aporte maior nessa habilidade; porém sabemos que cada contexto é

único para o desenho do curso e, por este motivo, precisei avaliar as necessidades do meu público-alvo para compreendê-lo.

Sendo assim, decidimos, nesta pesquisa, utilizar a abordagem de LinFE, no ensino médio técnico em enfermagem, voltada para a habilidade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa, que foi apresentada como fundamental, após a análise de necessidades do CTENF. O questionário (Apêndice 1) e a roda de conversa (Apêndice 2) serviram de base para esta análise de necessidades bem como para a construção da sequência didática utilizada.

A sequência didática intitulada Asas<sup>6</sup>, fez uso dos gêneros textuais, apresentados pelos alunos como preponderantes na enfermagem, por meio da apresentação de estratégias e técnicas de leitura específicas, que visavam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do estudante do CTENF, tendo em mente o seu letramento científico.

### **2.3. O conceito de letramento científico**

O jovem aluno do curso técnico em enfermagem deve ser preparado, durante sua escolarização, com subsídios que sirvam como ferramentas para pavimentar a sua formação crítica, dando-lhe condições de atuar tanto em sociedade quanto no mundo do trabalho.

Barato (2008) sugere que, nos cursos técnicos, passemos a considerar a prática como parte da experiência humana, já que não podemos continuar pensando, nas escolas, como instituições desprovidas de inteligência. Muito pelo contrário, é através dela que o indivíduo percebe, raciocina, evolui e reflete sobre o conhecimento adquirido. Assim, segundo o autor, devemos levar, em consideração, a dinâmica das relações entre o sujeito e o objeto que faz com que aquele interaja com o mundo que o cerca, pensando, criando e recriando o saber humano.

Sabemos que nas diretrizes da EPT, o letramento aparece vinculado a produção de conhecimento científico e tecnológico. A nova BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) parece ter se inspirado nestas diretrizes ao propor que os alunos tenham acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, por meio, por exemplo, da leitura. Ou seja, a partir desta, os alunos poderiam ter acesso à compreensão e interpretação de artigos e textos dentro dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica e

---

<sup>6</sup> Ao escolher a palavra “Asas” para nomear meu produto educacional, tinha em mente o vínculo que o CTENF possui com a FAB. O lema da FAB é “Asas que protegem o país” e está relacionado à missão de empregar o poder aeroespacial brasileiro visando assegurar a soberania e segurança do espaço aéreo nacional através do seu gerenciamento vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana.

do saber prático. Para que os alunos alcancem estes saberes científico-tecnológicos, o documento propõe que:

... a escola que acolhe as juventudes tem de explicitar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes, promovendo, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento:

- a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico, e dos procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos;
- a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização;
- a apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 466).

Para isso, o aluno deve ser preparado, ao longo do ensino médio, para compreender, interpretar e formular ideias em uma variedade de contextos. Ele deve perceber a sua prática cotidiana, científicá-la em conceitos e a partir daí apresentá-la como “o ato concreto da intencionalidade entre aquilo que ele trabalha e aquilo que ele pensa e constrói” (BARATO, 2008, p.13). Este ato consciente pode permitir ao aluno uma brecha que ao interligar o seu aprendizado a sua prática, permita-o caminhar ao encontro de um aprendizado significativo. Deste modo, o aprendizado se traduziria na capacidade de pensar, de desenvolver e de fazer uso social daquilo que esse jovem aprende, ou seja, de gerar um movimento de intervenção que modifique o meio e a sociedade em que ele vive.

Nesta linha de raciocínio, Ogunkola (2013) aponta que o objetivo primordial do Letramento Científico (LC) é oportunizar aos aprendizes o domínio de habilidades, saberes e conhecimentos de usos da ciência para, por meio da leitura, da escrita e do raciocínio, compreendam e resolvam problemas inspirados em situações cotidianas relacionadas em maior ou menor grau ao mundo científico. Por este motivo, o autor identifica a existência de quatro dimensões do LC que podem ser percebidas:

- A nominal ou nível 1 em que o indivíduo consegue identificar termos e questões científicas, mas demonstra tópicos, problemas, informações, conhecimentos ou compreensões incorretas.
- A funcional ou nível 2 em que consegue utilizar vocabulário científico, definir termos científicos corretamente e memorizar palavras técnicas.
- A conceitual-procedimental ou nível 3 em que o cidadão compreende esquemas da ciência, conhecimentos e habilidades da ciência processual, as relações entre as partes de uma disciplina científica e a sua estrutura; isto é, compreende os princípios e os processos organizacionais da ciência.

- A multidimensional ou nível 4 em que compreende as qualidades únicas da ciência, diferencia-a de outras disciplinas, sabe a história e a natureza destas e as compreende em um contexto social que possibilita a sua intervenção.

No Brasil existem dois exames de educação que mensuram o letramento científico: o Indicador de Letramento Científico (ILC) (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (BRASIL, 2019). Em ambos, busca-se entender o nível de conhecimento da população brasileira de quanto do que é aprendido na escola é aplicado nas vivências diárias.

O ILC tem como objetivos: monitorar a evolução das habilidades em ciências da população jovem e adulta brasileira economicamente ativa entre 15 e 40 anos, incentivar políticas públicas em prol do ensino de ciências que visem o letramento científico e provocar a sociedade sobre a importância da ciência e da formação de jovens mais preparados para o exercício da cidadania através de sua inserção no mercado de trabalho onde contribuam para o desenvolvimento econômico do Brasil, por meio de ações de educação formal e não formal, usufruindo de benefícios fiscais existentes. Já o PISA tem por objetivo mensurar até que ponto os jovens adquiriram conhecimentos das questões relacionadas às ciências e as aplicaram em habilidades essenciais à vida social e econômica.

De acordo com os dois exames, aprender a ler os escritos científicos significa saber usar estratégias para extrair informações e fazer inferências. Sendo assim, é necessário compreender que um texto científico pode expressar diferentes ideias e perceber qual o papel do argumento científico na construção das teorias. Faz-se necessário também reconhecer as possibilidades de um texto ser reinterpretado e reconsiderado, compreendendo as limitações teóricas impostas e entendendo que sua apreciação implica na não-aceitação de determinados argumentos ou na criação de novos questionamentos.

No PISA compreende-se o LC como a capacidade de o jovem se envolver com questões relacionadas à ciência e à cidadania reflexiva. Uma pessoa para ser considerada letrada cientificamente estaria disposta a participar de discussões fundamentadas sobre ciência e tecnologia, o que exige dela o domínio de competências em três níveis.

No primeiro explicaria fenômenos cientificamente; reconhecendo, oferecendo e avaliando explicações para uma gama de fenômenos naturais e tecnológicos. No segundo, avaliaria e planejaria investigações científicas; descrevendo, avaliando investigações científicas e propondo formas de abordar questões cientificamente. No terceiro, interpretaria dados e evidências cientificamente; analisando, avaliando, afirmações e argumentos em uma variedade de representações e, a partir destes, tirando conclusões científicas apropriadas.

O PISA de 2019 avaliou que 50% dos jovens brasileiros possuem um nível de competência nominal/primária onde, deste total, 4% sequer consegue resolver qualquer uma das tarefas propostas pelo estudo. Isto é um fator complicador visto que o mercado de trabalho tende a ser mais favorável em selecionar os indivíduos mais qualificados à medida que há uma exigência, na própria atuação no mundo do trabalho, do desenvolvimento de competências características de uma boa escolarização e, conseqüentemente, de um LC proficiente – níveis 3 e 4.

A escola continua sendo apontada, por este indicador, como a principal forma de acesso à informação, visto que neste ambiente os alunos adquirem, compartilham e disseminam informações. Desta forma, podemos dizer que, no Brasil, a escola continua tendo grande relevância na aquisição dos diferentes tipos de letramento.

No quesito letramento científico, a baixa escolarização brasileira aparece como fator relevante para os baixos índices. As pessoas com ensino superior revelaram maior domínio, localizando-se majoritariamente, nos níveis considerados proficientes do LC, ao passo que as pessoas com ensino fundamental e médio se localizaram nos níveis considerados rudimentares.

O PISA revela que 52% dos que estavam cursando ou concluíram o ensino médio se localizaram no mesmo patamar de LC daqueles que tinham o ensino fundamental completo. Assim, constata-se que o ensino médio, apesar de ser a etapa na qual há mais espaço para o ensino de ciência e preparação para o mundo do trabalho, parece agregar pouco à esta proficiência dos alunos. Provavelmente, este fator esteja correlacionado ao fato de que 50% dos estudantes brasileiros não possuem nível básico de leitura que é o mínimo exigido para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em matemática, a 68,1%.

Considerando os dados apresentados sobre LC nos exames PISA e ILC, torna-se fundamental repensar a forma como o ensino médio, seja ele técnico ou não, vem trabalhando a questão do letramento científico. Nesta pesquisa, por mim desenvolvida, a escolha de gêneros textuais pertinentes a área de enfermagem tendem a contribuir para um futuro LC que se evidencia através da introdução de estratégias de leitura em LI compatíveis com a abordagem de LinFE. A adoção de tais gêneros possibilita aos alunos do curso técnico de enfermagem a geração de capital intelectual que os impulsiona a reconhecer, interpretar e disseminar informações de cunho científico.

Santos (2007) aponta que, em nosso país, o termo letramento científico contempla a ideia de que a produção e a difusão desse conhecimento científico fazem parte de um processo a ser construído através da educação e da cultura. Sabemos que o LC proposto por Ogunkola (2013) apresenta quatro diferentes níveis de complexidade.

Se considerarmos, as oportunidades levantadas pelo LC para a formação do aluno cidadão, podemos registrar que o emprego do letramento e do conhecimento científico servem para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas de forma a oportunizar a consciência de um cidadão reflexivo. Soares (1998) já evidenciava que, através dos diversos letramentos, se é capaz de criar um cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas.

O desenvolvimento dessa criticidade é uma construção, uma busca que ocorre em processos de letramento em línguas materna e estrangeira e no uso social que se faz da linguagem. Ela deve ser reivindicada nos processos de LC ao se defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos socio-científicos. Desta forma, ao introduzir estratégias de leitura utilizando a abordagem LinFE, em língua inglesa, possibilitamos também a compreensão das relações que ocorrem entre a ciência, a tecnologia e a sociedade através da tomada de decisões pessoais e coletivas.

Nesse sentido, Teixeira (2007) afirma que o conceito de LC amplia a função da educação, incorporando a discussão de valores que venham a questionar o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico. O que se busca é, não somente, uma alfabetização científica em termos de propiciar a leitura de informações científicas e tecnológicas, mas o letramento científico com a interpretação do papel social do indivíduo. Para que isso ocorra, deve-se oportunizar mudanças, como a proposta por esta pesquisa no CTENF onde apresentamos uma forma diferenciada de trabalhar os gêneros textuais.

Santos (2007) comenta que apostar na educação científica técnica como um processo de domínio cultural dentro da sociedade tecnológica, na qual a linguagem científica é vista como ferramenta de empoderamento para a compreensão de uma educação técnica e profissionalizante, é o grande desafio na renovação do que seria considerado o letramento científico autêntico não apenas para o ensino das ciências, mas para o desenvolvimento questionador dos alunos.

Acreditamos que há uma pressão nacional e internacional sobre as políticas públicas brasileiras para que se rompam as barreiras de estagnação no crescimento da economia e se revolucionem as políticas educacionais. Letrar o indivíduo para que ele aprenda a questionar é colocar a ciência e a tecnologia como parte integrante e geradora do projeto de desenvolvimento nacional. Se antes a ciência e a tecnologia eram temas restritos a setores governamentais e grupos das renomadas instituições acadêmicas, hoje elas ganham valorização social

generalizada e se explicitam na agenda pública por seu papel crucial no desenvolvimento da sociedade e na preservação da vida.

Krasilchik e Marandino (2013) registram que vivemos em uma sociedade complexa que nos instiga e, pede urgência, para pensarmos e propormos a reinvenção/modernização da educação escolar e, nela, a conquista do letramento científico é uma das formas de permitirmos às novas gerações uma fortalecida base que os prepare para a vida adulta. Quando a relacionamos com o mundo do trabalho, Ogunkola e Fayombo (2009) salientam que há uma busca pela empregabilidade, mesmo que velada, de jovens que tenham como capital intelectual um tipo de fluência corporativa de LC que vá além da sua formação educacional.

Desta forma, ao propiciamos aos jovens do CTENF a possível ampliação de seu capital intelectual<sup>7</sup>, através de textos de diferentes gêneros ligados a formação profissional e científica, poderemos, de certa forma, contribuir para a criação de condições de expansão das oportunidades destes alunos através da adequação de seus discursos para as situações específicas que ocorrem na área da enfermagem e assim fazer com que a aprendizagem da LI seja motivadora e significativa.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre o delineamento do percurso investigativo desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Bontis (2001) menciona que o capital intelectual representa um “estoque” de conhecimento que existe em uma determinada organização, e se refere a todo o conhecimento, quer seja tácito ou explícito, individual ou coletivo. O estoque desses valores não se ajusta instantaneamente, mas se acumula e impulsiona o crescimento econômico.

### 3 METODOLOGIA: DEFINIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

#### 3.1. O curso técnico em enfermagem do Colégio Brigadeiro Newton Braga

Quando decidi trabalhar com o Curso Técnico de Enfermagem do Colégio Brigadeiro Newton Braga (CTENF CBNB), devido a uma demanda pessoal e ao Mestrado Profissional em que estou inserida, busquei o registro histórico do mesmo em referências bibliográficas e documentos internos. Porém, constatei que até então ninguém havia se debruçado academicamente sobre esta escrita e que as informações acerca do curso se encontravam dispersas em documentos ou existiam apenas na memória daqueles que participaram da criação do curso. Senti-me desafiada nesta dissertação em coletar estas informações e elaborar um registro histórico para que o leitor tenha este conhecimento e para que possa servir aos futuros trabalhos de pesquisa na área de educação profissional e tecnológica (Apêndice 3).

O Colégio Brigadeiro Newton Braga está localizado no Rio de Janeiro, município do Rio de Janeiro, desde 1960, fazendo parte de um grupo de três escolas mantidas como assistencialistas e de caráter não filantrópico pela Força Aérea Brasileira (FAB). O mapa a seguir (Figura 1) apresenta essas instituições de ensino de educação básica e profissional.

**Figura 1: Mapa das distâncias geográficas da Diretoria de Ensino (DIRENS) para as três escolas assistenciais da FAB.**



O CBNB atende, em relação ao público discente, aos dependentes diretos de militares do COMAER, aos filhos de servidores civis do quadro permanente vinculados ao COMAER e aos filhos dos militares das demais Forças Armadas que estiverem em trânsito. Caso haja a existência de vagas ociosas nos anos de ensino, é feito concurso ou sorteio público para supri-las.

Segundo o Boletim do Comando da Aeronáutica nº 195 (BRASIL, 2019), que institui o Regimento Interno das Escolas Assistenciais (EAs), a missão dessas EAs é ofertar ensino de qualidade, agregado à formação integral, ética e moral, princípios e valores cultivados no âmbito da Aeronáutica, de forma que seu corpo discente desenvolva em cada segmento educacional atitudes crítico-reflexivas e conclua os ciclos de ensino capacitado para seguir seus estudos em nível médio e superior, tanto na área civil como na militar, pronto para contribuir com a nação como cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos, deveres, e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venham a atuar. O documento acrescenta ainda que a ação educacional, nestas instituições, deve ser feita seguindo os valores de disciplina, patriotismo, ética, comprometimento e profissionalismo.

Após a promulgação da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) que instituía a “preparação para o trabalho” como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus como parte da formação do aluno, as instituições de ensino tiveram que se adequar e incluir a oferta de cursos técnicos em seus currículos. Após levantamento junto à comunidade escolar de quais cursos poderiam ser ofertados, verificou-se que havia demanda e possibilidade de implementação, com os baixos recursos financeiros, humano e de instalações disponíveis, de um curso técnico em enfermagem. Foi assim, que se deu início à primeira turma CTENF, em 1985, no CBNB.

Atualmente, o corpo docente do CTENF é composto por uma civil, admitida através de concurso público em 2005 e dois do Quadro de Oficiais Convocados (QOCON) e, como parte do corpo técnico administrativo, uma supervisora civil de apoio ao ensino técnico, também admitida através de concurso público.

Para o corpo discente são disponibilizadas 35 vagas<sup>8</sup>, porém na turma pesquisada não houve o completo preenchimento. Estes alunos participam de aulas teóricas e práticas no

---

<sup>8</sup> É importante salientar que para o aluno pleitear uma vaga, ele deve estar vinculado ao ensino médio do CBNB, não são admitidos alunos externos. Terá direito à certificação de conclusão do CTENF, o aluno que tiver assiduidade igual ou superior a 75%, e for aprovado nas disciplinas obrigatórias do CTENF e do ensino médio e no estágio supervisionado nas unidades de saúde conveniadas.

primeiro ano e, no segundo ano, acrescentam o estágio curricular realizado nas unidades de saúde conveniadas.

Quando tivemos acesso a ementa do Plano do Curso Técnico de Enfermagem (PCTE) (CBNB, 2018), pudemos perceber que sua construção estava em consonância com a recomendação feita no Documento Referencial Base para a Educação Profissional Técnica (DRBEPT) (BRASIL, 2007) de atender às atuais exigências do mercado através da preparação do aluno para atuar como um futuro trabalhador capacitado a identificar situações novas nas suas diferentes áreas de atuação.

Sendo assim, pudemos concluir que os alunos, oriundos do CTENF, são expostos a conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua formação profissional que os habilita a exercer esta atividade atuando nas unidades de saúde.

O PCTE aponta ainda a importância de trabalhar junto aos alunos os fundamentos científicos e tecnológicos presentes nas disciplinas da matriz curricular do curso, evitando a compartimentalização da construção do conhecimento, por parte deles; buscando assim sua formação integral.

No entanto, no que diz respeito à língua inglesa, que é o cerne desta pesquisa, o PCTE não os contempla. Apesar dos alunos terem contato, ao longo de sua formação, com léxico ligado às nomenclaturas de medicamentos, ao lhes serem sugeridas leituras de artigos e a participação, como ouvintes ou apresentadores de trabalhos em congressos nos quais teriam contato com a LI, não lhes é disponibilizado e nem requerido, por sua grade curricular, sequer um módulo desta língua voltado para os fins específicos.

À vista disso, a pesquisa junto ao CTENF verificou a existência desta lacuna e ao apresentá-la à coordenação do CTENF, esta entendeu ser relevante repensar a forma como a LI vem sendo apresentada aos alunos do ensino médio técnico. Acreditamos que esta dissertação pode contribuir com a proposta de oferecer, dentro da ementa do CTENF, uma disciplina de LI com abordagem de LinFE que promova o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à enfermagem, em especial da leitura em LE.

Notamos a preocupação no PCTE (CBNB, 2018) de propiciar ao aluno momentos de construção do seu crescimento educacional-profissional através de estratégias motivadoras:

A formação do profissional com o perfil proposto exige que as linhas metodológicas de ensino valorizem a aplicação dos conhecimentos obtidos em aulas teóricas e o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, além da vivência nos campos de atuação profissional. As ações visam superar a fragmentação do saber e proporcionar ao futuro profissional o conhecimento da relação entre sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

A metodologia de ensino possibilita aos estudantes aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvimento das habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los à sociedade por meio de atitudes sociais de cooperação e solidariedade. Da mesma forma, procura-se atribuir ao estudante, gradualmente, o papel de responsável pela construção de seu próprio saber e crescimento profissional de forma útil para si mesmo e para a sociedade. Isso implica em utilização de estratégias didáticas motivadoras e diversificadas, além do acompanhamento permanente dos avanços tecnológicos com multimídia, visitas técnicas, seminários, estudos de caso, projetos de pesquisa e extensão, para realizar planos de intervenção, a fim de solucionar problemas concretos da sociedade. (CBNB, 2018, p.7)

Portanto, provavelmente, os alunos se sentiriam mais motivados com aulas de LI que considerassem suas necessidades na enfermagem. Dias e Silveira (2014) acreditam que uma abordagem para fins específicos possa contribuir como um novo olhar em situações em que se busca não apenas a empregabilidade, mas a construção de uma formação crítica que vislumbra o desenvolvimento de capacidades para pesquisa, para a busca de informações e para a análise e seleção de materiais, contextualizados, capazes de minimizar o uso excludente de exercícios de memorização, ainda muito comuns nas aulas de fins gerais da LI no ensino médio.

Acredito que a formação desse técnico requer dele um processo de conscientização do lugar que ele ocupa no espaço da enfermagem e da saúde, não apenas dentro das paredes da sala de enfermagem do CTENF, mas nas variadas paredes que forem apresentadas a ele na sua trajetória profissional e cidadã. Conforme determina a Lei nº 9.394/96, a educação profissional, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art.1º § 2º).

Como fruto desta prática, durante o curso, os alunos participam: de atividades integradoras ligadas ao calendário de saúde nacional - campanhas de vacinação, campanhas de promoção à saúde, projetos de prevenção ao suicídio e ao câncer realizados para e com a comunidade escolar- e, também, dos congressos e simpósios realizados de acordo com o calendário das instituições externas vinculadas à enfermagem. As atividades integradoras são apresentadas através de murais, palestras, participação em feiras de ciências e cultura, campanhas de vacinação ou em eventos que se apresentem como necessários à promoção de saúde no âmbito do CBNB e servem como o elo entre os conhecimentos construídos pelos alunos no CTENF e a sociedade visto que “possibilitam ao aluno contextualizar o saber acadêmico com o posicionamento de cidadão crítico e ético, dentro de uma organização concreta do mundo do trabalho, no qual tem um papel a desempenhar.” (CBNB, 2018, p. 27).

Podemos entender que as atividades integradoras e o estágio supervisionado “representam o momento de inserção do aluno na realidade do mundo do trabalho, permitindo

que coloque os conhecimentos construídos ao longo das séries em reflexão e compreenda as relações existentes entre a teoria e a prática.” (CBNB, 2018, p. 26).

Acreditamos que quanto mais o aluno puder ser exposto a novas informações, trocar e colaborar com seus pares e aprofundar seu conhecimento pessoal e profissional, melhor preparado, consciente e reflexivo ele será como técnico de enfermagem e cidadão. Sendo assim, quanto melhor analisarmos as necessidades deste aluno, mais adequada será a abordagem de LinFE que lhe será proposta.

### **3.2. Aspectos metodológicos do estudo de caso**

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso exploratório, com análise qualitativa dos dados. André (2013) diz que o estudo de caso em educação possui dois traços: o caso tem uma particularidade que merece ser investigada e o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

A autora apresenta ainda que o desenvolvimento do estudo de caso segue, em geral, três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados. Apesar de serem definidas como três fases, são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa por ser uma atividade criativa, pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas assim como a criação de outras.

Nesta dissertação, explorei um simples fenômeno limitado pelo tempo e gerei dados, utilizando uma variedade de procedimentos durante um período definido e em local definido. Para que pudesse ter uma visão mais acurada do CTENF, optei por uma metodologia baseada na observação direta do comportamento dos alunos e professores do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal e nos dados gerados através dos questionários, rodas de conversa, entrevistas e observações dos envolvidos neste processo: professores e alunos; antes e após a exposição destes à implementação da sequência didática tendo a abordagem de ensino de LinFE com ênfase na leitura de gêneros textuais. Minha escolha se baseou no que é fundamentado por André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do

contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Da mesma forma, Yin (2001) apresenta que essa metodologia é “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2001, p. 32).

Essa pesquisa foi exploratória quanto aos seus objetivos, visto que as informações acerca do ensino médio técnico como curso formador dentro do CBNB eram escassas de acordo com o levantamento bibliográfico feito. Sendo assim, as fontes de informações como os questionários, as entrevistas e as rodas de conversa aplicadas aos sujeitos da pesquisa agregaram conhecimento ao estudo.

Foram incluídos neste estudo, vinte e seis alunos de ambos os sexos, com idade entre 16 e 25 anos e duas docentes, sendo uma professora civil e outra coordenadora QOCON, com idade entre 26 e 65 anos.

Foram aplicados um questionário (Apêndice 1) e uma primeira roda de conversa (Apêndice 2); pré construção do produto educacional e uma segunda roda de conversa (Apêndice 4) pós aplicação deste. Tais instrumentos foram direcionados aos alunos do referido curso. Tal foco justificou-se pelos estudantes já estarem vivenciando o estágio em hospital e se encontrarem na iminência do fim da escolarização básica, e para muitos à entrada no mercado de trabalho. Entretanto, o roteiro de entrevista para docentes (Apêndice 5), que seria aplicado nesta mesma semana, teve que ser adiado devido às reuniões emergenciais com o corpo docente para à paralização que seria imposta pela COVID-19. Sendo assim, as entrevistas ocorreram após um mês, já em isolamento social, pós aplicação do produto educacional.

O recorte por essa instituição de ensino justifica-se por ser o local onde integro a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), exercendo o cargo de professora de língua inglesa na referida instituição federal de ensino desde 2004.

A preferência por alunos do segundo e terceiro anos do ensino médio técnico ocorreu por serem os anos contemplados pelo CTENF e por já estarem vivenciando o estágio obrigatório em hospitais públicos, o que os aproxima à realidade de seus trabalhos futuros.

Após a concordância da direção da escola e da coordenação do curso técnico de enfermagem para a realização da minha pesquisa, necessitei me apresentar aos envolvidos no curso técnico de enfermagem, visto que, na ementa do CTENF, não existe a disciplina de língua

inglesa. Esta é ministrada no ensino médio concomitante e alguns professores do CTENF me desconheciam.

A coordenadora marcou uma conversa informal com os docentes do curso onde me apresentei e expliquei as duas razões por ter escolhido o curso técnico em enfermagem do CBNB para a pesquisa. A primeira delas se relaciona ao tipo de mestrado profissional no qual estou inserida e, a segunda, se liga à minha relação laboral com o colégio.

Após responder aos questionamentos que surgiram deste primeiro contato e constatar que minha pesquisa servia ao interesse do curso, iniciei a elaboração do projeto sob o título inicial: “O ensino de inglês para fins específicos como auxiliar no letramento científico do aluno do curso de ensino médio técnico em enfermagem” para submissão do mesmo à Plataforma Brasil. O título foi alterado posteriormente para uma melhor adequação à pesquisa desenvolvida.

A pesquisa é considerada empírica porque se fundamenta na observação do caso em estudo que, nessa situação, foram os docentes e os estudantes do curso técnico em enfermagem na disciplina de língua inglesa.

Após a construção do projeto de pesquisa, este foi submetido à Plataforma Brasil através do Comitê de Ética do Colégio Pedro II e teve parecer aprovado em 18 de novembro de 2019 sob o nº CAAE 25170719.6.0000.9047 (Anexo 1), sem pendências ou inadequações. A pesquisa teve seu início autorizado somente a partir do recebimento do parecer. Como a aprovação coincidiu com o final do ano letivo 2019 onde os alunos fariam apenas provas, não houve a possibilidade do início imediato da pesquisa. Sendo assim, ela veio a se concretizar, em março de 2020, nas semanas que antecederam a paralisação do ensino presencial devido à pandemia de COVID-19.

No CTENF foram observados e gerados dados a partir da implementação de uma sequência didática aplicada aos discentes. Foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas com as docentes do curso, questionários aplicados aos estudantes e as narrativas orais destes geradas através das rodas de conversa e dos momentos em sala de aula. A pesquisa produziu dados na forma oral e escrita.

A geração de dados serviu a diferentes propósitos. Entre eles, analisar as necessidades dos discentes, construir a sequência didática tendo como abordagem a língua para fins específicos, delinear o contexto de atuação da pesquisa em relação ao perfil dos discentes e docentes do CTENF.

A construção dos significados não consistiu apenas na coleta de dados, como verdade única e absoluta, pois existiu a interferência das minhas visões pessoais, por atuar como

professora de língua inglesa no CBNB desde 2004, em relação ao contexto observado durante a pesquisa nos momentos, tanto em sala de aula com os alunos quanto com os entrevistados e, na minha época, como professora substituta da turma anterior.

Nesta pesquisa, utilizei questionários, como recomendado por Gil (2002), pois se adequavam como técnica de investigação na qual se tem um número elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Os questionários foram elaborados e aplicados antes da paralisação das atividades presenciais.

Antes do início da aplicação dos questionários, visitei a sala de aula junto com a docente do curso para que eu fosse apresentada aqueles alunos que ainda não me conheciam por pertencerem ao grupo de alunos, que fizeram a opção pela língua estrangeira espanhola no ensino médio, e para que lhes fosse explicado, em linhas gerais, o teor da pesquisa.

Objetivei estabelecer um elo de conhecimento com os vinte e nove alunos do CTENF. Esta interação foi inicialmente mediada pela docente do curso que já os conhecia tanto na função de coordenadora quanto na função de supervisora de estágio. Do total de alunos, oito cursavam o 2º ano do ensino médio e os vinte e um restantes cursavam o 3º ano.

Foi elucidado aos alunos que a pesquisa estava sendo feita com o consentimento dos professores e da direção da escola visto que o CTENF não possui a disciplina de língua inglesa em sua grade curricular técnica. Foi enfatizado que a participação era voluntária, sendo necessário a aqueles, que se dispusessem a participar, a apresentação dos termos assinados e o comparecimento à todas as aulas.

Expliquei a adequação de cada um dos termos e os entreguei de acordo com a situação na qual cada participante se encontrava, frisando que seriam recolhidos antes do início da pesquisa. Para os alunos menores de idade foram entregues: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Responsável Legal (Apêndices 6 e 7). Para os alunos maiores de idade e docentes foram entregues o TCLE – Maiores de Idade (Apêndice 8).

Foi feito o recolhimento naquele momento de 32 termos, 29 correspondentes aos alunos e os responsáveis pelos menores de idade e 3 correspondentes aos docentes do CTENF. Todos, sem exceção, neste primeiro momento, se dispuseram a participar da pesquisa. No entanto, três alunos por motivos de saúde não puderam dar continuidade à pesquisa e um docente desistiu por motivos pessoais.

Os encontros tiveram início com dias e horários marcados em concordância com os meus horários disponíveis no colégio e a grade do curso. Como os alunos não possuíam a

disciplina de língua inglesa em seus quadros de horários do técnico, foi necessário que os professores cedessem seus tempos de aula para que a pesquisa fosse aplicada.

No primeiro encontro com os alunos, o instrumento utilizado foi o questionário misto desta pesquisa (Apêndice 1) elaborado de forma a levantar o perfil do aluno do CTENF, perceber seus conhecimentos e analisar suas necessidades em relação a língua inglesa.

O questionário tinha um total de quinze questões com os seguintes objetivos: identificar os perfis dos alunos que ingressam nesse curso técnico; averiguar se estes alunos possuem conhecimento do papel que a língua inglesa exerce em suas formações e elaborar um *e-book* contendo a sequência didática construída baseando-se em uma abordagem de ensino de LinFE que contribuísse para o letramento científico dos alunos.

Foi dado aos alunos vinte e cinco minutos para que respondessem os questionários e conforme fossem acabando, eram levados a um segundo ambiente, dentro da mesma sala, organizado com cadeiras em círculo para que pudessem esperar os demais acabarem de responder o questionário e engajarem a seguir em uma roda de conversa (Apêndice 2).

Após a entrega de todos os questionários, pedi que todos se sentassem para dar início a primeira roda de conversa que ocorreria pré-aplicação da sequência didática.

Optei em usar nas rodas de conversa, os roteiros aplicados pré e pós aplicação da SD Asas (Apêndices 2 e 4) que se basearam na possibilidade de criação de um espaço de formação, de troca de experiências e de desabafo (MOURA; LIMA, 2014). Segundo as autoras, esse momento permite a mudança de caminhos, o forjar de opiniões, pois pode ser usado como uma forma de reviver o prazer da troca e como um elemento capaz de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. Desta forma, o diálogo é visto como um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala que cria um ambiente de intimidade com os alunos para também perceberem suas atitudes e seus momentos de silenciamento.

O roteiro da roda de conversa foi elaborado considerando que os diálogos, nesta acepção, remetem à compreensão, assim como à ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento de cada envolvido. As conversações são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar ou mesmo concordar com a fala imediatamente anterior. Afonso, Silva e Abade (2009) acrescentam que a roda de conversa pode

ser utilizada como um instrumento de geração de dados por utilizar como matéria-prima a memória despertada<sup>9</sup> pela conversa com os pares favorecendo os achados científicos.

Achei necessário saber como era o CTENF na visão deles para que pudesse detectar quais eram as suas reais necessidades em relação a língua inglesa na ementa do curso; questionei se conheciam a abordagem para fins específicos ou se já haviam escutado outro tipo de nomenclatura que a designasse.

Por ser um momento de exposição de opiniões e intimidades, solicitei a permissão deles para a gravação, os alunos, a princípio, se recusaram e alegaram o sentimento de timidez em falar e se posicionar frente à câmera. Expliquei-os a necessidade do registro daquele momento para a minha pesquisa e acordamos que o registro ocorreria em áudio e que em nenhum momento seus nomes apareceriam na dissertação escrita, pois seriam substituídos pela nomenclatura: Aluno seguido de um número, que eu designaria posteriormente, de acordo com a ordem de entrega dos questionários. Pedi a eles que por discordarem da gravação em vídeo, dissessem seus nomes antes de proferir suas falas, esperassem cada um dos alunos concluir a sua fala antes de emitir a sua por uma questão de clareza da escuta dos participantes. Assim, eu teria como resgatar, na transcrição, as informações da roda de conversa gravada e dos questionários.

Como Moura e Lima (2014) relatam é nesse momento da roda de conversa que o sujeito se torna um narrador em potencial no qual ele não narra sozinho, mas reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e socialização, e esse discurso se torna uma construção coletiva cheia de significados. Naquele momento, foi possível entender que as memórias culturais e individuais estavam intimamente ligadas e que, nessa construção, todos envolvidos participam dessas memórias.

Surgiram como resultado desta primeira roda de conversa sugestões de como a inclusão de uma abordagem moldada aos seus interesses poderia favorecê-los em suas necessidades no CTENF e nos seus futuros ambientes de trabalho como técnicos de enfermagem. Alcântara, Oliveira e Oliveira (2019) relatam que a análise de necessidades é fundamental para estabelecer os parâmetros de trabalho com LinFE e, por isso, as perguntas elaboradas no questionário também foram direcionadas a obter tais informações.

Tendo em mãos este material oriundo da roda de conversa e do questionário, dei início a criação de uma sequência didática própria e desenhada, tendo em mente aquele grupo onde a

---

<sup>9</sup> Afonso, Silva e Abade (2009) entendem que a memória despertada é o processo da reflexão do contexto em que os participantes da roda de conversa estão inseridos, apoiada pelo diálogo entre os sujeitos e que visa promover os mecanismos de participação que possam contribuir para a ressignificação de temas abordados.

SD seria implementada. Diante da crise pandêmica que se instalava no Brasil e nos rumores de uma possível paralisação das aulas presenciais por um tempo que ainda não sabíamos quanto duraria, precisei intensificar meus esforços e concluir a análise de necessidades com base nos dados gerados pelos dois instrumentos no prazo de uma semana.

Após a aplicação do questionário e da primeira roda de conversa, encontrei as docentes, separadamente, buscando minimizar a interferência de opiniões e dando liberdade de expressarem o que pensavam e sentiam; porém não pude realizar as entrevistas devido a uma reunião emergencial. Para esse momento, havia preparado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 5) que foi posteriormente usado através de videoconferência. Weller e Pfaff (2013) recomendam a utilização de entrevistas para que haja o registro do encontro entre duas pessoas onde uma delas pretende obter informações a respeito de determinado assunto, por meio de uma conversação de natureza profissional.

As entrevistas oferecem a oportunidade de avaliar atitudes e condutas, à medida que possibilita que o entrevistado seja observado naquilo que diz, como enuncia e no que não fala através do registro de suas reações, gestos ou silenciamento. Por ser um momento de exposição de opiniões e intimidades, solicitei a permissão para a gravação.

As entrevistas somente ocorreram, um mês após a aplicação do produto educacional, por meio de videoconferência, devido à situação de isolamento social imposta à população para evitar a contaminação por COVID-19. O protocolo foi seguido de acordo com as recomendações dadas pela Organização Mundial de Saúde e pelos órgãos de saúde nacionais. Escolhi a Plataforma Zoom, pois as docentes alegaram não estarem familiarizadas com outras plataformas de videoconferência no momento da entrevista.

O objetivo das entrevistas foi gerar informações acerca do CTENF e dados sobre o perfil das docentes. Também quis verificar a percepção que tinham acerca do papel que a língua inglesa exerce na formação dos alunos e se possuíam conhecimento da utilização da abordagem para fins específicos. Questionei às entrevistadas acerca do letramento científico, o que entendiam e como percebiam o processo da formação de um aluno letrado cientificamente.

O último instrumento de geração de dados foi a roda de conversa pós SD Asas (Apêndice 4) com os alunos participantes da pesquisa. Esta visou entender como os alunos perceberam a semana de aplicação da SD. O momento seguiu os mesmos procedimentos de gravação em áudio da primeira roda de conversa visto que os alunos já estavam familiarizados. A última roda de conversa foi aplicada no último dia da SD Asas; pois soubemos, no dia anterior, que seriam paralisadas as aulas presenciais por tempo indeterminado. A SD teve a duração de três aulas. Cada aula com três tempos de cinquenta minutos. As aulas se estenderam

por uma semana, e ocorreram em dias intercalados, segunda, quarta e sexta na semana anterior à paralização das atividades escolares de março de 2020.

As perguntas serviram para estimular as opiniões, deixando-os livres para comentarem, se posicionarem, trocarem experiências ou diferentes visões acerca do trabalho com eles desenvolvido. Os dados gerados serviram de base para entender se os objetivos propostos com a sequência didática foram atingidos e ouvir sugestões daquilo que sentiram necessidade ou que faltou à SD para que pudesse aprimorar o meu olhar em futuros estudos.

Todos os dados gerados por meio dos instrumentos: questionário misto, rodas de conversa com discentes, além das entrevistas semiestruturadas com docentes foram analisados qualitativamente trazendo alguns elementos da análise de conteúdo de dados proposta por Bardin (2011). Minha escolha se deu visto que a autora apresenta um conjunto de técnicas de investigação das comunicações pessoais que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e de indicadores, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Porém optei em não realizar todos os detalhamentos da análise de conteúdo proposto pela autora. No próximo capítulo, explicarei como ocorreu esta análise.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa gerados por meio dos instrumentos, questionário misto, rodas de conversa com discentes (pré e pós aplicação da SD Asas) e entrevistas semiestruturadas com docentes, foram analisados e interpretados qualitativamente trazendo alguns elementos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Porém, optei em não realizar todos os detalhamentos sugeridos pela análise de conteúdo da autora. Preferi buscar a compreensão e interpretação qualitativa dos discursos dos participantes que vivenciaram a experiência desta pesquisa.

As categorias foram levantadas após uma pré-análise detalhada das unidades de registro dos participantes. Os temas se depreenderam a partir das contribuições trazidas por estes participantes, gerando as categorias que serão aqui apresentadas em formas de itens. Levei em consideração a frequência<sup>10</sup> dos registros encontrados nos dados gerados junto aos participantes.

Optei em exemplificar cada categoria com dois excertos dos participantes. A escolha tenta evitar que o leitor se sinta fatigado ao ler registros muito semelhantes, evitando assim a repetição temática, mas permitindo que ele compreenda como tais categorias foram nomeadas. Os excertos, muitas vezes, servem de exemplo para mais de uma categoria, este fato foi levado em consideração quando da nomeação das diferentes categorias aqui apresentadas. No entanto, com o objetivo de melhor representatividade das categorias presentes nas falas dos participantes, os excertos não foram utilizados a título de exemplificação em mais de uma categoria.

É importante ressaltar que houve uma alteração na proposta inicial desta pesquisa no que diz respeito ao número de participantes. Foram entregues 29 termos de consentimento aos alunos do CTENF, porém três apresentaram justificativa de afastamento por motivo de saúde à coordenação durante a semana de aplicação da SD Asas e, desta forma, foram excluídos. Sendo assim, os dados gerados partem dos 26 questionários aplicados; das narrativas orais destes durante as duas rodas de conversa; das respostas proferidas nas entrevistas pelas docentes e das gravações, anotações e observações feitas ao longo da geração de dados junto aos participantes da pesquisa.

---

<sup>10</sup> A frequência descrita, em número, entre parênteses, de maior prevalência para a menor, ao lado de cada categoria, indica a quantidade de repetição de falas dos participantes que estavam muito próximas à categoria apresentada em negrito. Apesar de Bardin (2011) não tratar deste conceito de frequência no seu estudo sobre a análise de conteúdo, achei importante que o leitor tivesse acesso à quantidade de vezes que um dado apareceu nas falas dos participantes por marcar a relevância de tal categoria, a qual este dado está agregado.

O objetivo primário desta dissertação, como apresentado anteriormente, foi o de verificar como a introdução de algumas estratégias de leitura por meio de alguns gêneros textuais e utilizando a abordagem de língua para fins específicos (LinFE) foi percebida por alunos e professores do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal. Enquanto os objetivos secundários da pesquisa buscaram: identificar os perfis dos alunos que ingressam nesse curso técnico, averiguar se estes alunos possuem conhecimento do papel que a língua inglesa exerce em suas formações e, por fim, elaborar um *e-book* contendo a sequência didática construída baseando-se em uma abordagem de ensino de LinFE que contribuísse para o letramento científico dos alunos.

Na próxima seção, apresento a análise feita a partir dos dados gerados pelos diferentes instrumentos aplicados obedecendo a sua ordem cronológica de aplicação junto ao público-alvo dessa pesquisa.

#### **4.1. Dados do questionário**

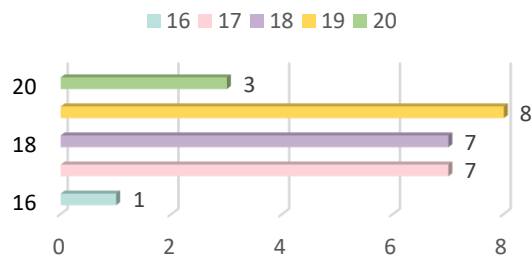
As quinze perguntas formuladas no questionário (Apêndice 1) buscavam: identificar o perfil do aluno que ingressa no CTENF, entender o que faz este aluno buscar o curso, constatar se este aluno possui conhecimento do papel que a LI exerce em sua formação, verificar a sua familiaridade com conceitos advindos de LinFE e indagar sobre a pertinência do conhecimento de LI no mercado de trabalho, na área de saúde.

Santiago (2014), que em sua dissertação investigou os egressos de um curso técnico em enfermagem, defende que ao se apropriar de informações sobre o grupo, cria-se uma importante ferramenta que possibilita que se façam adequações aos currículos aproximando-os das necessidades e da realidade encontradas pelos egressos no mercado de trabalho.

Em relação ao CTENF, acredito que esse tipo de informação se faz pertinente para perceber a relevância de abordar a língua inglesa dentro da grade curricular técnica voltada para os fins específicos, mas também para estimular a percepção crítica que este jovem aluno tem dele mesmo como parte de uma sociedade na qual ele precisa se posicionar em relação à diferentes questões, dentre elas, o seu futuro no mundo do trabalho.

Os dados gerados pelas questões de um a três, versam sobre os perfis dos alunos do CTENF em relação à idade, sexo, motivo para escolha do curso e o percurso formativo superior que será trilhado na área de saúde.

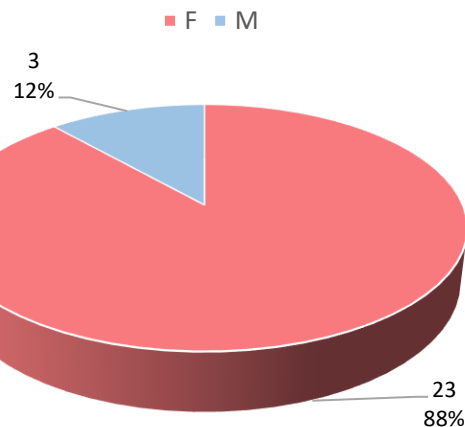
Os alunos do CTENF se encontram na faixa etária de 16 a 20 anos conforme apresentado a seguir:

**Gráfico 1- Idade**

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O aluno nessa faixa etária, geralmente, escolhe seu percurso formativo que pode apontar para a sua futura escolha de atuação profissional. No entanto, do ponto de vista etário, não notei distinção entre os estudantes do CTENF e os demais estudantes pertencentes ao ensino médio regular nesta instituição de ensino.

No que diz respeito à autodeclaração dos alunos em relação ao sexo, os dados seguem conforme apresentado abaixo:

**Gráfico 2 - Sexo**

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Confirmam-se dados apresentados por Santiago (2014) de que as mulheres são a maioria nos cursos técnicos de enfermagem. Apesar de sabermos que as mulheres não são biologicamente mais capazes de cuidar do outro; ainda vigora uma construção cultural/social de que elas devem desempenhar este papel.

Santos (2000) salienta que a trajetória da educação profissional em enfermagem carrega as marcas do contexto em que surgiu, ou seja, em uma sociedade influenciada pelo patriarcado e pela repressão ao trabalho feminino. Portanto, criou-se ao longo do tempo um ideário cultural de que o sexo feminino apresentava características de fragilidade, sensibilidade, cuidado e olhar mais atento ao outro e ao bem-estar comunitário condizentes com o trabalho exercido pelos técnicos de enfermagem.

Apesar de perceber que esse ideário vem sendo desconstruído por meio de movimentos de empoderamento feminino nos quais reforça-se a ideia de que as mulheres possuem critérios de competência, autonomia e qualificação semelhantes aos dos homens e de uma nova mentalidade social, ainda se registra no CTENF uma prevalência feminina entre os discentes.

Nesta pesquisa registrei a existência desta feminilização no curso técnico em enfermagem, que é o trabalho mais precarizado dentro da escala dos cursos relacionados à área de saúde. Como houve relato da continuidade dos estudos, acredito que deva ser investigado se esta distribuição feminina elevada também ocorre nos cursos de enfermagem e medicina, que são cursos que projetam e empoderam estas mulheres tanto na pirâmide financeira quanto na social.

A questão dois buscava entender as razões para o aluno do CTENF escolher o ensino médio técnico em detrimento ao ensino médio regular.

Após uma pré-análise, foram depreendidas nove categorias por frequência de registros escritos:

- **Interesse pela área de saúde** (Frequência 8):

“A possibilidade de fazer um curso que me traz experiências importante na área de saúde.” (Aluno 2)

“A paixão pela área, a admiração e amor pelo que a enfermagem representa no cuidado com os outros.” (Aluno 9)

- **Empregabilidade** (Frequência 4):

“A possibilidade de sair com um diploma específico da escola, com um possível emprego. Porque qualquer área de saúde me interessa.” (Aluno 3)

“O que me fez escolher foi o modo de trabalho do profissional de enfermagem e a possibilidade de poder trabalhar em um monte de lugares e ganhar mais.” (Aluno 13)

- **Influência familiar** (Frequência 2):

“Sempre gostei bastante da área de saúde pois sempre fui junto com minha mãe para o trabalho dela. Ela também é técnica em enfermagem.” (Aluno 12)

“Sempre gostei da área de saúde e tive muita curiosidade de saber como era porque, na minha família, a maioria das mulheres são enfermeiras, então me interessei também em fazer o curso.” (Aluno 19)

- **Horário (Frequência 2):**

“Minha identificação com a área de enfermagem e otimização do meu tempo no turno da manhã.” (Aluno 1)

“A facilidade de fazer o curso aqui, de ser num horário legal para poder me especializar rumo ao meu sonho na carreira militar na área da saúde.” (Aluno 25)

- **Identificação com a carreira militar (Frequência 2):**

“Para ter mais oportunidades para ser militar seguindo na carreira da enfermagem.” (Aluno 6)

“A facilidade para ingressar na Aeronáutica com um diploma desse tipo.” (Aluno 10)

- **Mudança no status social familiar (Frequência 2):**

“A oportunidade de ser o primeiro na minha família pobre a ter um diploma, a ter um emprego formal, de não ser nem pedreiro, nem mecânico, nem camelô ou qualquer outra profissão sem destino. Quero uma vida melhor para mim e para minha futura família e a educação pode me dar essa oportunidade.” (Aluno 8)

“Tenho paixão pela área de saúde e na minha família ninguém tem uma profissão com diploma, todo mundo tem empregos simples, ganha pouco. Então vi a oportunidade de crescer, de ter um emprego formal, de carteira assinada, de ser alguém, de melhorar de vida.” (Aluno 20)

- **Formação integrada ao ensino médio (Frequência 2):**

“Afinidade com a área de saúde, buscar uma formação profissional integrada ao ensino médio para poder me formar e me tornar profissional ao mesmo tempo.” (Aluno 16)

“Sempre quis seguir alguma profissão relacionada a área de saúde e vi no curso uma oportunidade de iniciar e descobrir se a área realmente me interessa fazendo junto o ensino médio.” (Aluno 15)

- **Mudança da realidade social (Frequência 2):**

“Ter chances de ter um bom futuro, ajudar minha família e ajudar pessoas que precisam e não tem dinheiro para pagar uma saúde paga.” (Aluno 21)

“Poder ter um emprego na área de saúde rapidamente, ganhar dinheiro, ser independente e poder ter contato direto com a população que precisa de cuidados hospitalares, poder ajudá-los onde eu estiver trabalhando de alguma forma.” (Aluno 22)

- **Desconhecimento sobre a carreira (Frequência 2):**

“No início fiz a prova para sair com um diploma de um curso profissionalizante, não sabia bem o que era, mas, agora passei a admirar e me identifiquei com a profissão.” (Aluno 7)

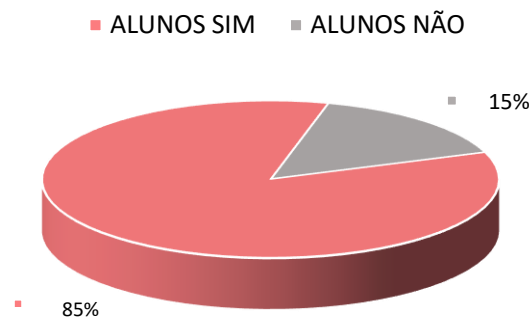
“Curiosidade por não saber como era ser técnico de enfermagem, mas por me identificar com a saúde. Não tinha a mínima ideia do que fazer, estudar, depois de acabar o ensino médio, na universidade.” (Aluno 18)

Pude inferir que os dois primeiros critérios, interesse pela área de saúde e empregabilidade, respondem por quase metade da turma e remetem a dois temas amplos: Saúde e Trabalho. Destaco que essas categorias foram trabalhadas na SD Asas por serem relevantes na formação do técnico em enfermagem.

A questão três indagava sobre o desejo de continuar sua formação superior na área de saúde após o término do curso.

Oitenta e cinco por cento dos participantes declararam desejar continuar seus estudos na área da saúde. Este fato parece demonstrar que a decisão por estudar no CTENF não ocorre forma aleatória ou inconsequente, mas parece guardar uma estreita relação com seus desejos de ter uma profissão e seguir suas vidas acadêmicas.

**Gráfico 3- Escolha pelo ensino superior na área de saúde**



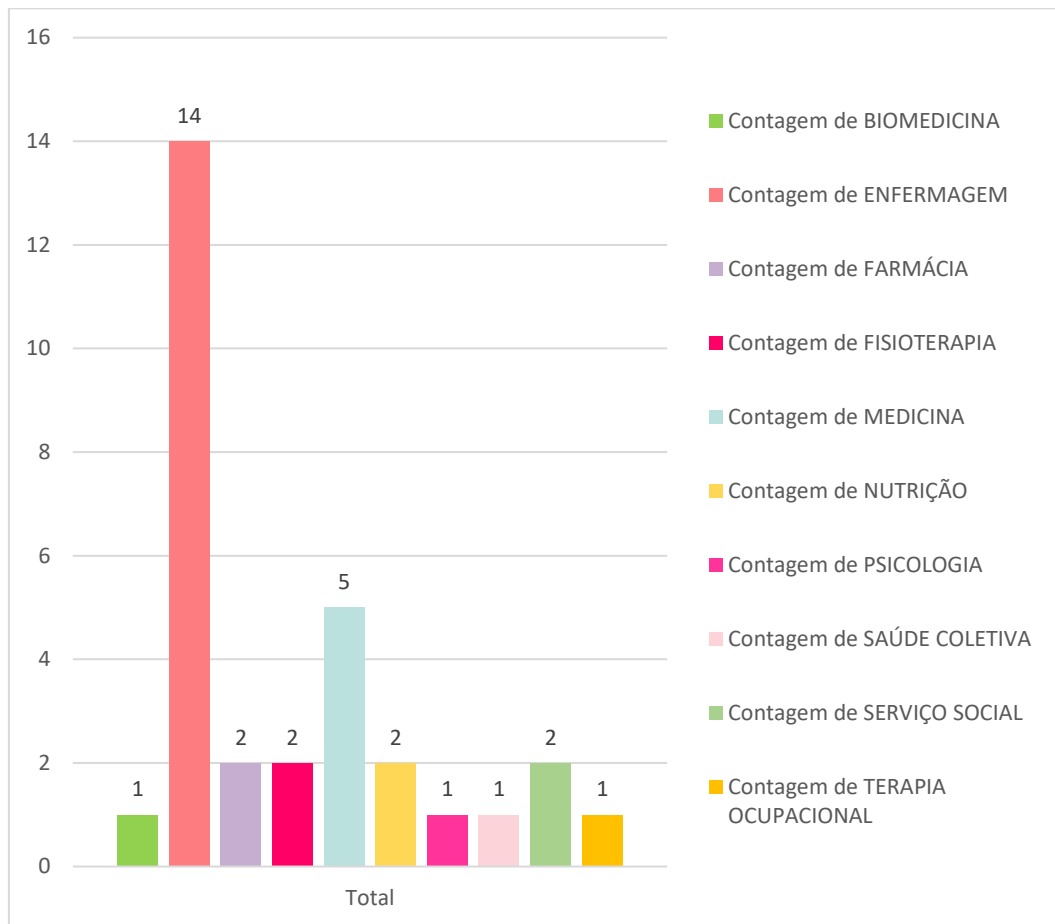
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Dentro do grupo que respondeu favoravelmente a continuidade de estudos na área de saúde, pedi que assinalassem qual curso seria escolhido. A maioria manteve sua escolha na área de Enfermagem e Medicina. Nenhum aluno marcou as outras opções.

Porém, cinco alunos, marcaram mais de uma opção na questão, o que acarretou o total de 31 opções, como pode ser visto no gráfico 4 a seguir.

As opções marcadas pelos cinco alunos foram incluídas porque se mostraram significativas no que diz respeito à escolha dos respondentes não somente em relação ao curso que pretendem seguir, mas no cruzamento dos dados para sua escolha em cursar o CTENF. Dois desses alunos quando perguntados sobre as razões para a escolha do curso técnico no CTENF declararam não possuir conhecimento prévio sobre o curso escolhido. Este desconhecimento talvez justifique a indecisão na escolha da carreira que desejam seguir ao final do ensino médio.

Os três alunos restantes marcaram uma opção a mais, o que pode revelar dificuldade na compreensão do que foi pedido na pergunta ou mesmo dúvidas dentro do cenário profissional que os motivou inicialmente na escolha pelo CTENF.

**Gráfico 4- Encaminhamento na área de saúde**

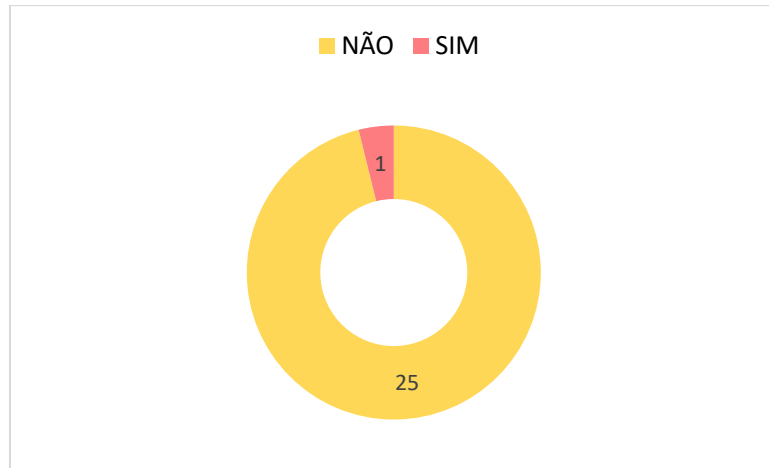
Fonte: Elaboração própria, 2020.

As questões de quatro a quinze visavam compreender a relação do aluno com a língua inglesa durante a sua formação técnica. Estas questões serviram de suporte à criação da SD Asas.

Solicitei aos alunos que declarassem se em seu curso encontravam material didático em LI para serem lidos e que, em caso afirmativo, apontassem a frequência com que isso ocorria. Causou-me surpresa um único respondente afirmar que, por vezes, havia a necessidade de ler materiais relacionados à medicamentos em LI; por este motivo, levantei este questionamento na roda de conversa.

Na roda de conversa, o aluno, que respondeu favoravelmente questão, lembrou aos demais que nas aulas teóricas não lhes eram apresentados materiais para serem lidos em inglês, mas que, durante o estágio, eles tinham contato com medicamentos cujas bulas ou as instruções apareciam em LI. Outros alunos relataram que também já haviam vivenciado tal situação e que ao responderem o questionário, esqueceram desta realidade e não levaram esse fato em consideração. A questão quatro gerou os dados apresentados a seguir:

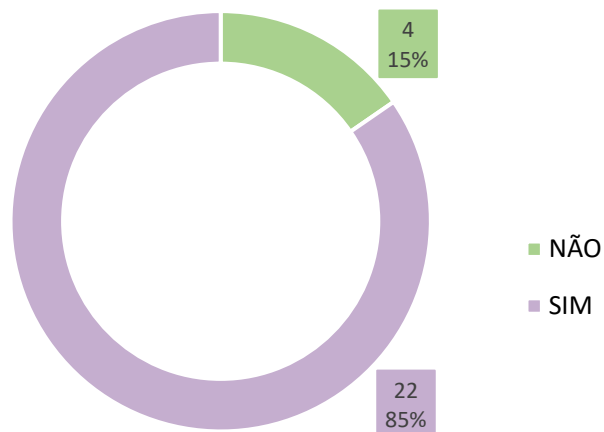
**Gráfico 5- Existência de material de leitura no CTENF em língua inglesa**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A questão cinco buscava saber da relevância da leitura em língua inglesa.

**Gráfico 6 – Importância da leitura em língua inglesa**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Aos alunos que responderam afirmativamente à questão, perguntei ainda de que forma eles achavam a leitura em inglês significativa para a profissão de técnico em enfermagem.

Após a pré-análise, foram depreendidas seis categorias por frequência de registros escritos:

- **Fonte de conhecimento bibliográfico** (Frequência 10):

“Existem muitos artigos científicos e outras fontes de conhecimento e atualizações da enfermagem que só estão disponíveis em inglês.” (Aluno 2)

“Em qualquer área, o inglês é importante para entender a ideia expressa pelos outros, nos livros, revistas, artigos que leio.” (Aluno 7)

- **Ambiente de trabalho** (Frequência 4):

“Algumas informações relacionadas aos pacientes estrangeiros que vem em relatórios de fora, quando eles estão internados, em férias aqui, são importantes no trabalho.” (Aluno 6)

“Para eu saber ler o que os pacientes escrevem quando ninguém no trabalho consegue falar com eles em inglês.” (Aluno 8)

- **Produção de conhecimento científico** (Frequência 2):

“Poder escrever artigos científicos sobre a nossa realidade brasileira em revistas.” (Aluno 14)

“Nos ajudando a entender o sentido dos textos científicos que não conseguimos entender com esse inglês da escola para depois repassar estas informações aos outros.” (Aluno 21)

- **Entrada no mercado de trabalho através de provas escritas** (Frequência 2):

“Fazer uma prova escrita, que sempre tem textos para interpretar, para um emprego num hospital ou em missões de paz que atendam a estrangeiros, ou ainda para se candidatar a um emprego melhor aqui ou fora do país.” (Aluno 17)

“Para poder viajar em missões da FAB tem que fazer uma prova escrita em inglês com um monte de textos para ler porque depois eles nos treinam na parte oral no curso que é dado pela FAB para quem passou na prova escrita.” (Aluno 23)

- **Auxílio em outras habilidades linguísticas** (Frequência 2):

“É mais fácil aprender a ouvir, falar, escrever quando já se sabe ler em inglês.” (Aluno 24)

“Dá para ir guardando algumas palavras de tanto ler e quando eu precisar escrever ou ler de novo, vou lembrar.” (Aluno 25)

- **Mudança de status social** (Frequência 2):

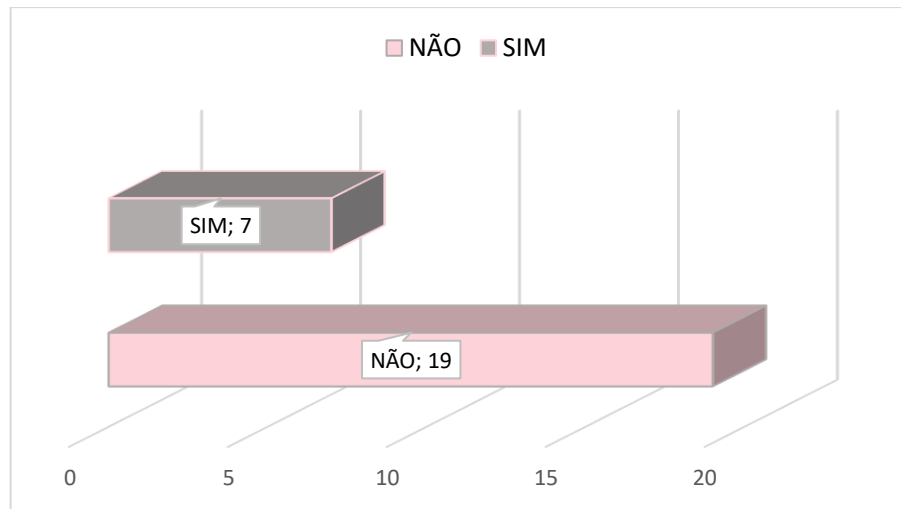
“Ler em inglês já é um início para poder ganhar mais no emprego; principalmente se eu consigo trabalhar nesses hospitais que atendem aos estrangeiros na Zona Sul.” (Aluno 20)

“Saber ler bem em inglês me eleva a uma classe social que muitos no Brasil não têm, eu vou para outro patamar, me sinto mais importante, mesmo que ainda não me comunique bem oralmente em inglês. Ler abre as portas dentro da sociedade.” (Aluno 26)

A leitura em inglês é considerada essencial em diferentes momentos da formação técnica e cidadã desses alunos. Desta forma, acredito que a abordagem LinFE serve como auxílio não somente na compreensão dos textos em LI, mas como motivadora para a conquista de resultados satisfatórios para as necessidades por eles apresentadas.

A questão seis perguntava sobre a necessidade do uso da LI falada ou escrita, conforme apresentado a seguir.

**Gráfico 7 – Necessidade da língua inglesa falada ou escrita no CTENF**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Pedi aos alunos, que responderam afirmativamente à questão, que descrevessem a situação em que puderam perceber essa necessidade em relação à LI falada ou escrita.

Foram depreendidas duas categorias por frequência de registros escritos:

- **Aprofundamento nos estudos rumo ao Letramento Científico** (Frequência 5):

“Existem pesquisas que busco que só apresentam fontes confiáveis em inglês.” (Aluno 2)

“Em casos de pesquisas que tive que ler, sozinha, para me aprofundar nos estudos em enfermagem, os resultados eram todos explicados em inglês e me bloqueou avançar no meu conhecimento por não conseguir ler direito.” (Aluno 15)

- **Auxílio no ambiente de trabalho** (Frequência 2):

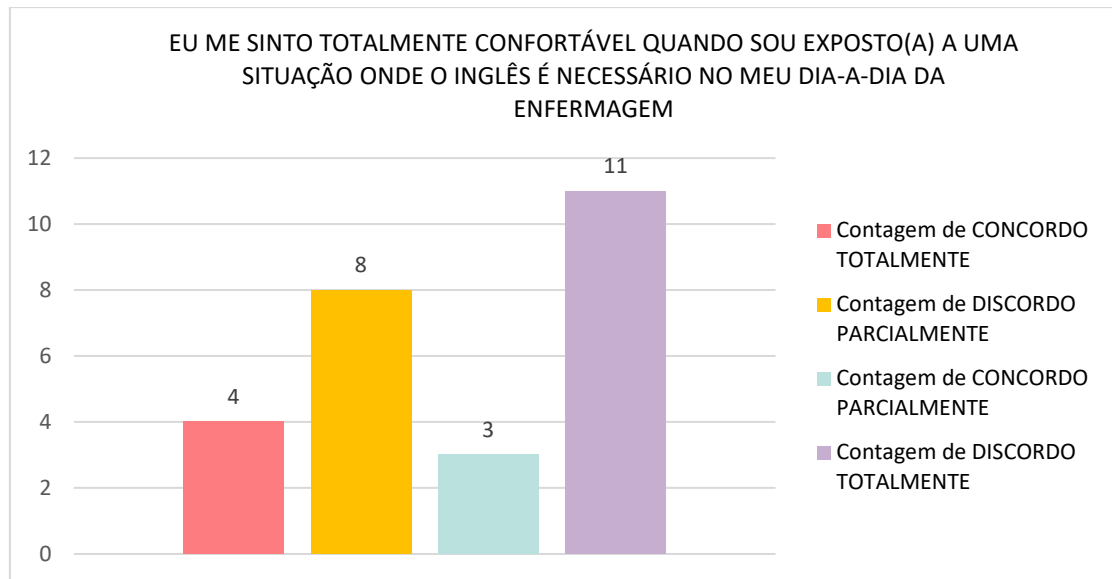
“Durante o estágio no posto de saúde, apareceu um casal austríaco passando muito mal e eles escreveram o que havia de errado porque ninguém conseguia se comunicar oralmente com eles” (Aluno 3)

“Tive que atender uns estrangeiros no posto de saúde para serem vacinados que trouxeram a recomendação do médico escrita em inglês.” (Aluno 6)

Pude notar que existem necessidades reais que se apresentam tanto para os alunos que pretendem aprofundar seu LC quanto para aqueles que, na fase de estágio, se deparam com situações em que a LI interfere no atendimento adequado prestado aos pacientes. Notei que os técnicos recorreram à leitura em LI nas duas categorias apresentadas; portanto, esta habilidade linguística se faz presente tanto no exercício da profissão quanto na continuidade dos estudos.

A questão sete buscava perceber a confiabilidade que o aluno possui ao ser exposto a uma situação onde o inglês é necessário, conforme demonstrado a seguir:

**Gráfico 8 – Grau de confiabilidade do aluno em relação à LI**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Gil (2002) aponta que a utilização da escala *Likert* em questionários propicia que os respondentes se sintam mais confortáveis em mensurar suas opiniões em nível de concordância ou discordância; aproximando os dados da realidade. Embasada neste critério, optei por este tipo de escala nesta questão, visto que mensurava uma atitude do participante em relação à LI. A questão pedia ainda que o participante descrevesse esse sentimento de acordo com a opção que havia marcado na escala.

Apresento abaixo as seis categorias depreendidas das falas dos participantes utilizando como critério a frequência de registros:

- **Desconforto** (Frequência 10):

“Não me sinto confortável por não ter domínio da língua e conseqüentemente não sei lidar com a situação por não compreendê-la.” (Aluno 1)

“Não me sentiria a vontade pois não domino o inglês e não preciso dele no meu dia a dia da enfermagem.” (Aluno 14)

- **Incapacidade** (Frequência 8):

“Me sinto incapaz apenas com o inglês que é oferecido nas aulas de inglês da escola.” (Aluno 2)

“Me sinto despreparada e incapaz em poder ajudar.” (Aluno 16)

- **Dificuldade** (Frequência 2):

“Tenho muita dificuldade em aprender inglês; por isso prefiro o espanhol.” (Aluno 8)

“Não sei absolutamente NADA e tenho muita dificuldade.” (Aluno 18)

- **Desafio** (Frequência 2):

“O inglês para mim é um desafio; tenho muito interesse, mas sempre esbarro nas dificuldades que me bloqueiam.” (Aluno 15)

“Apesar de ter terminado o curso de inglês fora da escola, o inglês usado especificamente na área de saúde e enfermagem continua sendo um grande desafio para mim.” (Aluno 22)

- **Audácia** (Frequência 2):

“Gosto de exercitar o meu inglês mesmo que não o domine em profundidade.” (Aluno 3)

“Tenho dificuldades, mas me permito tentar falar porque as pessoas têm que tentar me entender já que eu tento entendê-las.” (Aluno 13)

- **Domínio do idioma** (Frequência 2):

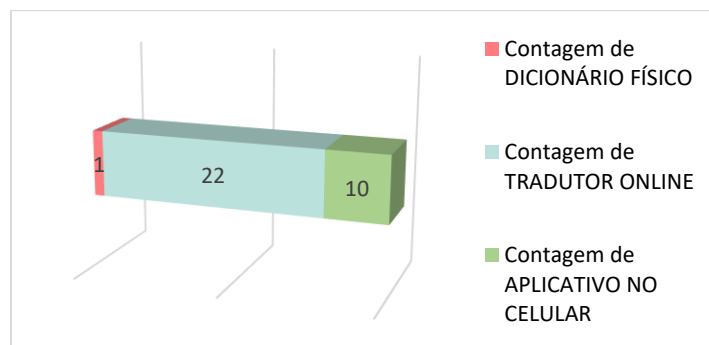
“Eu concluí o meu curso de inglês completo, então consigo dominar a língua, ainda travo quando é algo muito específico da enfermagem.” (Aluno 4)

“Não tenho problemas em utilizar o inglês, sou fluente.” (Aluno 24)

A língua inglesa parece ser um entrave que gera sentimentos negativos na maioria dos alunos do CTENF. Os que apresentaram sentimentos positivos foram aqueles que declararam ter estudado a LI fora da instituição escolar ou aqueles que são audazes em utilizar a língua mesmo cientes de que não a dominam.

O recurso utilizado para facilitar a compreensão dos textos em LI foi abordado na questão oito, conforme demonstra o gráfico 9 abaixo:

**Gráfico 9 – Recurso utilizado para a inteligibilidade dos textos técnicos em LI**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Nesta questão, alguns participantes marcaram mais de uma alternativa gerando 33 dados. Provavelmente, aqueles que marcaram mais de uma alternativa tiveram dificuldade na compreensão do que era pedido na pergunta ou faziam uso de mais de um dos recursos apresentados.

Dos dez participantes que marcaram aplicativo no celular, seis utilizam o *Google tradutor*, três utilizam o *U Tradutor da Oxford* e um utiliza o *Tradutor da Microsoft*.

A questão também buscava compreender o que, mesmo com o auxílio do recurso escolhido, faltava ao participante para ter uma compreensão do texto que lhe parecesse satisfatória.

Foram depreendidas seis categorias por frequência de registros escritos:

- **Termos técnicos** (Frequência 7):

“Os termos técnicos ou continuam iguais ou vem com uma tradução nada a ver com nada.” (Aluno 3)

“Não traduz o real sentido dos termos técnicos para o português.” (Aluno 5)

- **Coesão e coerência** (Frequência 6):

“Às vezes a tradução do texto fica sem coerência.” (Aluno 6)

“Coesão, os textos quando traduzidos na maioria das vezes perdem o sentido e ficam sem lógica.” (Aluno 15)

- **Adequação gramatical** (Frequência 5):

“As posições das palavras tipo os adjetivos e tempos verbais que têm uma gramática própria em cada língua, ficam estranhos muitas vezes.” (Aluno 8)

“As palavras com mais complexidade, tipo os verbos, não são traduzidos para os tempos verbais corretos.” (Aluno 9)

- **Entendimento pleno** (Frequência 5):

“Nada porque sou fluente em inglês.” (Aluno 4)

“Entendo a maioria devido ao domínio que já tenho da língua.” (Aluno 24)

- **Expressões idiomáticas** (Frequência 2):

“Algumas expressões idiomáticas ficam muito estranhas, sem sentido.” (Aluno 7)

“O tradutor nem sempre expressa o sentido correto dos *idioms*.” (Aluno 10)

- **Busca por alguém com fluência** (Frequência 1):

“Pergunto a alguém que saiba bem o inglês e peço para traduzir para mim.” (Aluno 20)

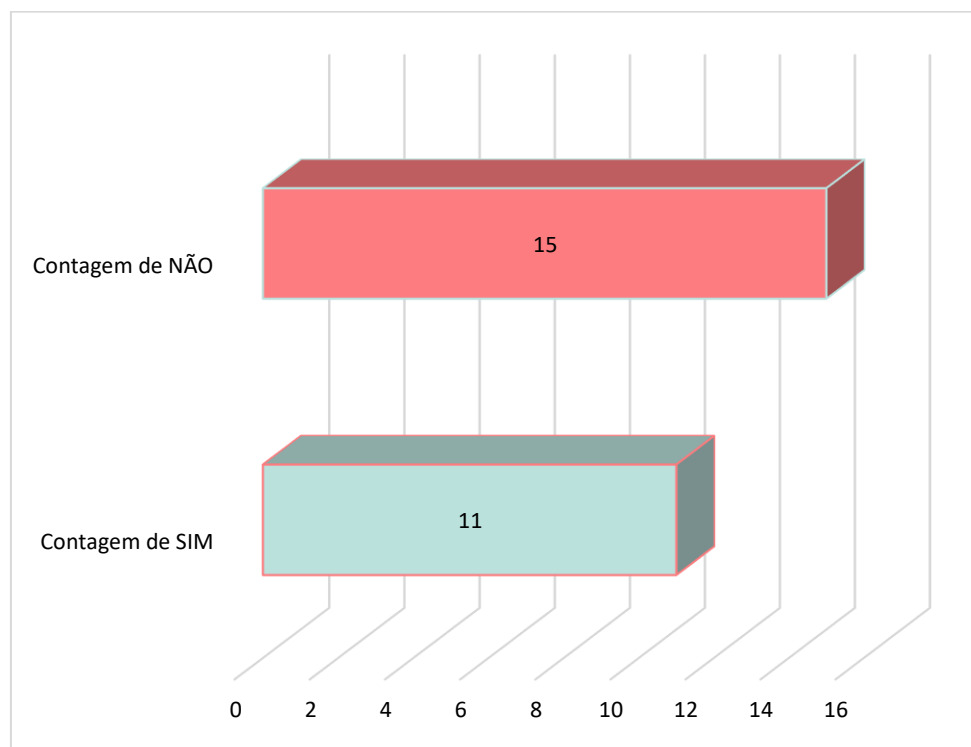
Os participantes consideram o léxico técnico, a coesão e a coerência os maiores entraves para a leitura dos textos traduzidos pelos recursos por eles utilizados.

Provavelmente, o que ocorre é que os recursos apresentados no gráfico 9, em sua grande maioria, não analisam o texto que será traduzido, pois não consideram o gênero do texto e seus critérios de criação e circulação, o que impossibilita a construção de versões traduzidas que sejam inteligíveis em sua totalidade. A tradução pode vir a ser inadequada ou ineficaz na

funcionalidade do texto, o que pode comprometer de forma substancial o seu sentido final e causar o sentimento de estranheza relatado pelos participantes.

A questão nove buscava verificar acerca do conhecimento prévio em relação ao que os participantes entendiam por inglês instrumental ou inglês para fins específicos, conforme demonstra o gráfico 10 abaixo. Para as respostas afirmativas, solicitei que os participantes explicassem os termos descritos.

**Gráfico 10 – Conhecimento prévio sobre nomenclaturas**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

As quatro categorias depreendidas dos participantes que responderam favoravelmente à questão foram:

- **Área técnica** (Frequência 4):

Definição para inglês para fins específicos:

“É o inglês ligado aos textos de uma área técnica específica em relação a um grande tema; para nós, a área de enfermagem/saúde.” (Aluno 1)

“Um inglês para entender textos, termos e situações vivenciadas específicas da área técnica de enfermagem.” (Aluno 8)

- **Necessidade** (Frequência 3):

Definição para inglês para fins específicos:

“É o inglês específico para as necessidades de trabalho em que uma pessoa se encontra, não aquele geral aprendido na escola ou nos cursos de idiomas.” (Aluno 2)

“Inglês voltado para as necessidades do trabalho, da nossa vida, para onde você vai usar para evoluir na profissão. No nosso caso, no hospital e no futuro profissional.” (Aluno 4)

- **Escrita** (Frequência 2):

Definição para inglês instrumental:

“Imagino que seja como o português instrumental que tivemos aqui no curso; um inglês voltado para a escrita de diferentes tipos de textos que serão usados na nossa área técnica de enfermagem: fazer currículo, relatório, artigos.” (Aluno 3)

Definição para inglês para fins específicos:

“Entendo que é a língua voltada para a escrita e leitura específica da nossa área, o inglês que usamos na enfermagem é muito específico, focado, direto.” (Aluno 14)

- **Leitura** (Frequência 2):

Definição para inglês para fins específicos:

“Voltado para a leitura mais aprofundada dos textos específicos da enfermagem apresentados nos relatórios, artigos, revistas.” (Aluno 22)

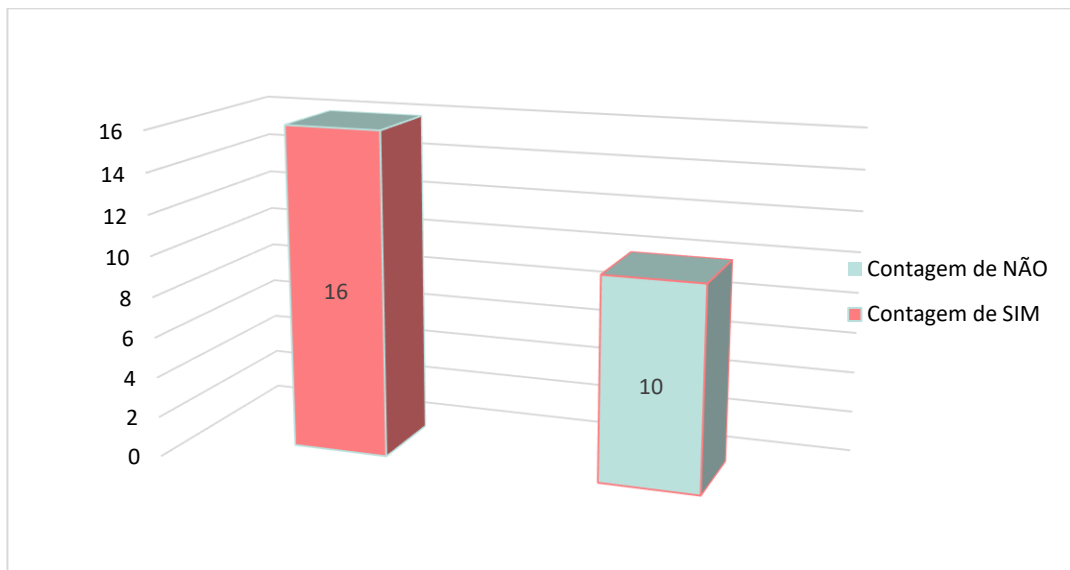
“Entendo que seja um inglês voltado para a leitura dos textos, das bulas dos remédios, que necessitamos aqui na enfermagem e no nosso dia a dia no hospital.” (Aluno 25)

Pude perceber que a visão dos alunos do CTENF, acerca do inglês para fins específicos, está atrelada a área técnica da enfermagem, voltada para as necessidades que os capacitem a realizar tarefas específicas com a LI e atrelada à habilidade linguística de leitura.

Dois mitos apresentados por Ramos (2005), em relação à abordagem LinFE, aparecem nos excertos dos respondentes. O primeiro relaciona-se a abordagem como sinônimo de leitura. No entanto, sabemos que esta abordagem é pautada pelas necessidades levantadas junto aos alunos para a elaboração do curso ou módulo e este poderá estar vinculado a uma ou mais habilidades linguísticas. O segundo de que a abordagem só pode ser aplicada ao ensino técnico. Esse mito está, provavelmente, ligado ao período histórico semelhante referente à expansão das escolas técnicas no Brasil na década de 70 e a data de início do Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo junto às universidades brasileiras e que, posteriormente, foi expandido para as escolas técnicas federais e estaduais brasileiras.

Na questão dez busquei perceber se os alunos gostariam de ter um módulo de língua inglesa dentro da grade de disciplinas do CTENF, conforme demonstra o gráfico 11 a seguir. No caso dos alunos que responderam afirmativamente, procurei ir além buscando descobrir quais eram os motivos para esta escolha.

**Gráfico 11 – Desejo por um módulo de LinFE na grade curricular do CTENF**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Pode-se verificar três categorias entre os estudantes que desejam o módulo:

- **Leitura** (Frequência 9):

“Fazer um módulo que ajudasse na leitura dos diferentes tipos de textos: artigos, revistas técnicas, prontuários. Também os congressos/seminários, que são situações que agregam muito na formação do técnico de enfermagem.” (Aluno 2)

“Montar um curso com um foco mais aprofundado dos diferentes tipos de textos que precisamos ler para melhorar a nossa capacitação e formação na enfermagem. Utilizamos muito na enfermagem: as revistas técnicas, as bulas dos medicamentos, os manuais de instrução de equipamentos, os artigos científicos, os blogs dos enfermeiros e técnicos e fazemos cartazes e murais para disseminar informações aqui no CBNB e nas unidades de saúde.” (Aluno 6)

- **Conversação** (Frequência 5):

“Desenvolver um curso para que aprendêssemos a apresentar pesquisas oralmente para o público em inglês, espanhol, português. Treinar frases do inglês e do espanhol para o atendimento dentro da anamnese clínica.” (Aluno 16)

“Conversação para ajudar e dar autonomia aos meus amigos daqui do curso a terem uma conversação básica com os estrangeiros que aparecem no hospital sem ter que ficar pedindo ajuda para quem sabe falar inglês no posto ou hospital.” (Aluno 24)

- **Transmissão de conteúdo** (Frequência 2):

“Aprender a repassar o conteúdo do linguajar da saúde para o dia a dia dos pacientes de forma mais prática e fácil para eles.” (Aluno 21)

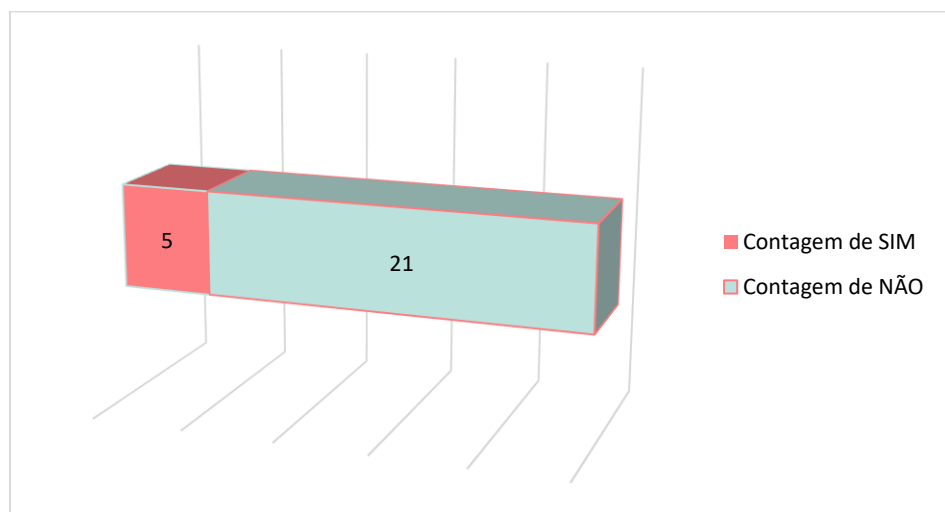
“Quero um módulo que me ensine duas coisas: a ler e ter domínio do conteúdo das inovações científicas que são apresentadas nas revistas de enfermagem; e que também me ensine a repassar esse conteúdo para um linguajar mais popular que seja entendido pela população carente que atendemos nos postos de saúde.” (Aluno 22)

Os alunos relataram que sentem o desejo de ter um módulo de língua inglesa em que as habilidades de ler e falar sejam trabalhadas dentro de suas realidades pessoais e profissionais. Esse desejo parece ter duas origens. A primeira seria de atender as necessidades de crescimento em suas formações técnicas, e a segunda, de utilizar uma linguagem que o aproxime de seu público-alvo permitindo que apresente os conteúdos acadêmicos, ou seja, uma linguagem técnica utilizada nas bibliografias, de forma acessível aos pacientes por eles assistidos.

O conhecimento dos desejos e necessidades expressos por estes alunos em seus questionários foi de grande importância para determinar os objetivos específicos que o módulo autoral SD Asas deveria atingir e, conseqüentemente, como se daria a sua construção, a qual priorizou a habilidade de leitura que visava tornar estes alunos, profissionais protagonistas de forma integral.

Na questão onze busquei verificar se esses alunos tinham a experiência de leitura de revistas de enfermagem contendo artigos em inglês. Queria compreender como, aqueles que responderam afirmativamente, consideravam o entendimento da leitura realizada.

**Gráfico 12 – Experiência de leitura de revistas de enfermagem em LI**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Pode-se registrar uma categoria por frequência de registros escritos:

- **Dificuldade na leitura** (Frequência 5):

“Considero a minha leitura ruim, truncada porque tenho muita dificuldade em interpretar o artigo que leio. Apesar de ser importante ler essas revistas, gera um desânimo.” (Aluno 2)

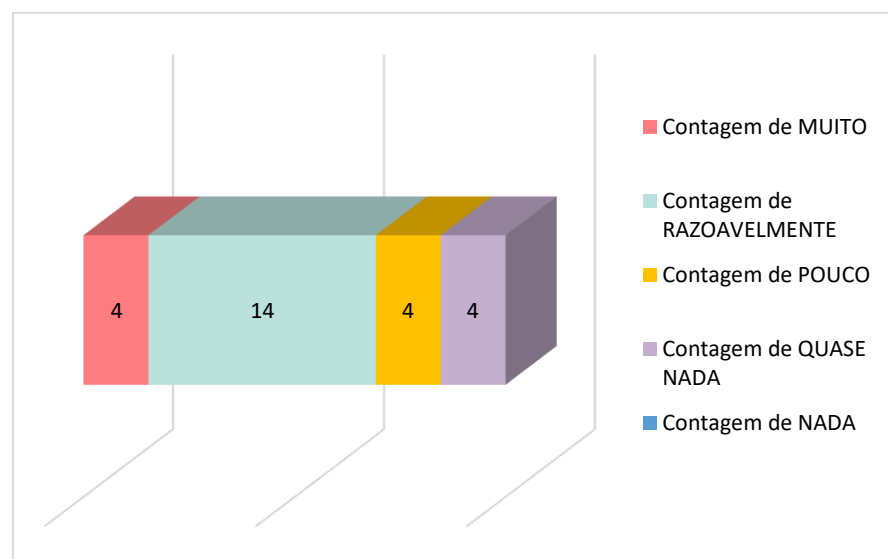
“Não nos pedem para ler artigos em inglês no CTENF. As revistas que leio é, por conta própria, para acompanhar as novidades na enfermagem, mas mesmo com o uso de tradutor online, dicionário físico, entender o texto de forma ampla sempre é difícil.” (Aluno 13)

Apesar dos alunos relatarem que a leitura dos artigos em inglês é uma fonte de atualização na sua área de formação, há apontamentos em relação a grande dificuldade em executar uma leitura que considerem satisfatória. Os prováveis motivos poderiam ser atribuídos à ausência da abordagem de inglês voltada para os fins específicos da enfermagem e, conseqüentemente, a inexistência de um trabalho deste aporte voltado para a leitura em LI.

Tendo em vista esta necessidade por eles apresentada, convidei-os a se desafiarem na SD Asas, que foi desenhada para eles dentro de uma abordagem de LinFE, visto que poderiam ter contato com algumas estratégias de leitura e alguns gêneros textuais característicos do mundo da enfermagem que os auxiliaria em suas futuras leituras. No entanto, a SD Asas pela sua brevidade de implementação pode trazer para este aluno o contato inicial com algumas estratégias de leitura, dentre elas: busca pontual de informações e de identificação das ideias principais de um texto e trabalho com léxicos, em particular, o reconhecimento de palavras cognatas. Muito ainda seria necessário para tornar este aluno um leitor proficiente da língua inglesa.

Como será apresentado abaixo, a questão doze buscava compreender como é o cotidiano do técnico de enfermagem no que diz respeito à contribuição da língua inglesa no desempenho das suas funções laborais e no seu crescimento profissional. Foi utilizada a escala *Likert* pelos motivos que já foram descritos na questão sete (p. 63). A questão pedia ainda que os alunos assinalassem de que forma essa contribuição ocorria.

**Gráfico 13 – Contribuição da LI no desempenho de funções laborais e no crescimento profissional**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Pode-se notar quatro categorias:

- **Contribuição na leitura para o trabalho e para a formação acadêmica** (Frequência 14 - Razoavelmente):
  - “Me ajuda a ler a bibliografia para a formação na minha área.” (Aluno 4)
  - “Ajuda para ler sobre os medicamentos, os instrumentos e para o meu currículo se eu quiser tentar um emprego melhor ou me desenvolver na minha área.” (Aluno 18)
- **Contribuição na divulgação das inovações científicas e no cotidiano de trabalho** (Frequência 4 - Muito):
  - “Porque tudo que é novidade na enfermagem sai primeiro em artigos em inglês e saber de tais novidades ajuda muito na minha vivência diária e na melhoria do meu trabalho.” (Aluno 2)
  - “Já tive que ler relatórios de pacientes em inglês, bulas de remédios, instruções de uso de equipamentos. É essencial no meu cotidiano!” (Aluno 25)
- **Utilização reduzida na vivência laboral** (Frequência 4 - Pouco):
  - “Raramente me comunico com turistas nos hospitais, mas quando eles aparecem, nem sempre tem gente que possa me ajudar, então o pouco que sei de inglês me ajuda a atendê-los.” (Aluno 3)
  - “Se for para atender nos postos de saúde aqui no Brasil, ajuda muito pouco, mas para o meu currículo profissional e formação é mega importante.” (Aluno 20)
- **Ausência de utilização na formação profissional** (Frequência 4 – Quase nada):
  - “Não influi em quase nada para a profissão de técnico em enfermagem.” (Aluno 1)
  - “Até agora, dentro do hospital e postos de saúde, não encontrei nada em inglês e nem falei com nenhum estrangeiro.” (Aluno 14)

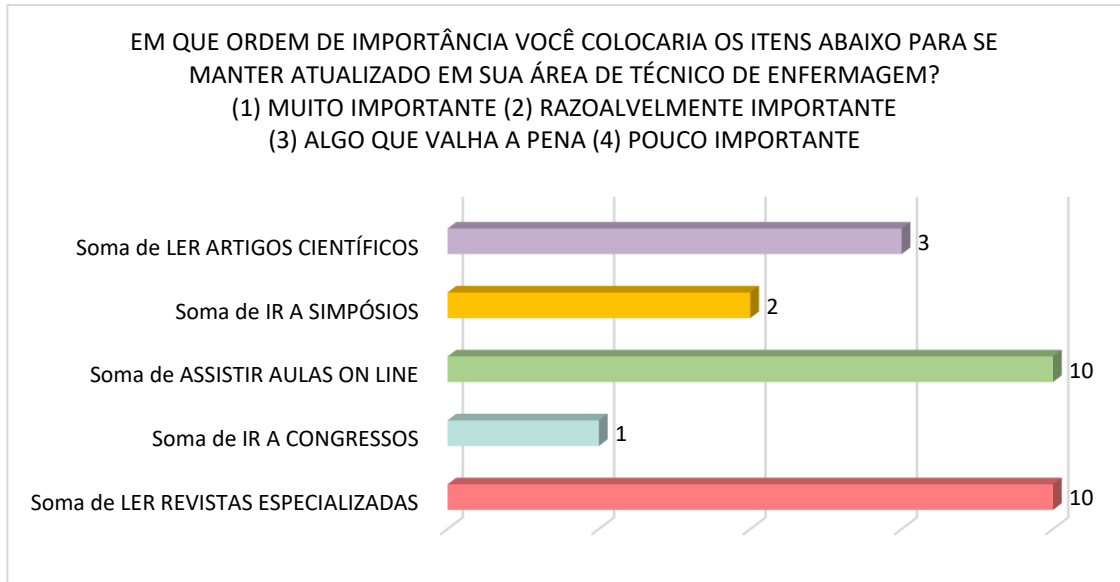
Acredito que ao disponibilizar uma LI dentro de uma abordagem LinFE na formação dos cursos técnicos, se possa despertar nos alunos sentimentos de inquietude em relação ao exercício de reflexão crítica; a busca de conteúdos, em diferentes meios, para sua formação; a troca de vivências e o desenvolvimento pessoal e laboral.

No entanto, é importante registrar que alguns alunos relataram que não conseguem vislumbrar uma utilidade da língua inglesa em suas vivências laborais até o momento de estágio atual. Isto, provavelmente, se dá por nunca terem tido em suas experiências de estágio contato com a LI quer por localização geográfica ou por uma possível falta de interesse. A ausência de uma abordagem de LinFE no CTENF pode passar a ideia equivocada para o aluno de que essa não será necessária em sua vida futura.

Contudo, em diferentes momentos, alguns desses alunos manifestam, por meio de suas falas, que a LI pode vir a trazer benefícios na construção de seu letramento científico. Esses alunos conseguem perceber que existe uma lacuna entre aquilo que vivenciam nas unidades de saúde e aquilo que almejam para seu futuro profissional.

Na questão treze foi solicitado aos alunos que colocassem, em ordem de relevância, os itens que lhes eram significativos para se manterem atualizados na área de enfermagem. Foi utilizada a escala *Likert* como será apresentado abaixo:

**Gráfico 14 – Ordem de relevância para atualização na área de enfermagem**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Nota-se que ler revistas especializadas e assistir aulas online são consideradas ações relevantes para que estes alunos se atualizem na área de enfermagem.

Esse aluno consegue perceber que seu protagonismo, no que diz respeito à busca por um letramento científico, é de grande importância para seu desempenho e sucesso profissional. Ao longo de sua formação, esta busca poderá tomar a forma de interesse pessoal, estímulo dado pelos docentes, materiais que lhe sejam oferecidos e outras formas de crescimento pessoal.

Foi fundamental, para esta pesquisa, que a aplicação da SD Asas, utilizando a abordagem LinFE, tenha seguido os passos sugeridos para a confecção da SD proposta por Zabala (1998); sobretudo no que diz respeito ao cumprir as etapas de escuta aos alunos e professores e de análise dos desejos e necessidades dos alunos propostos pela abordagem de LinFE.

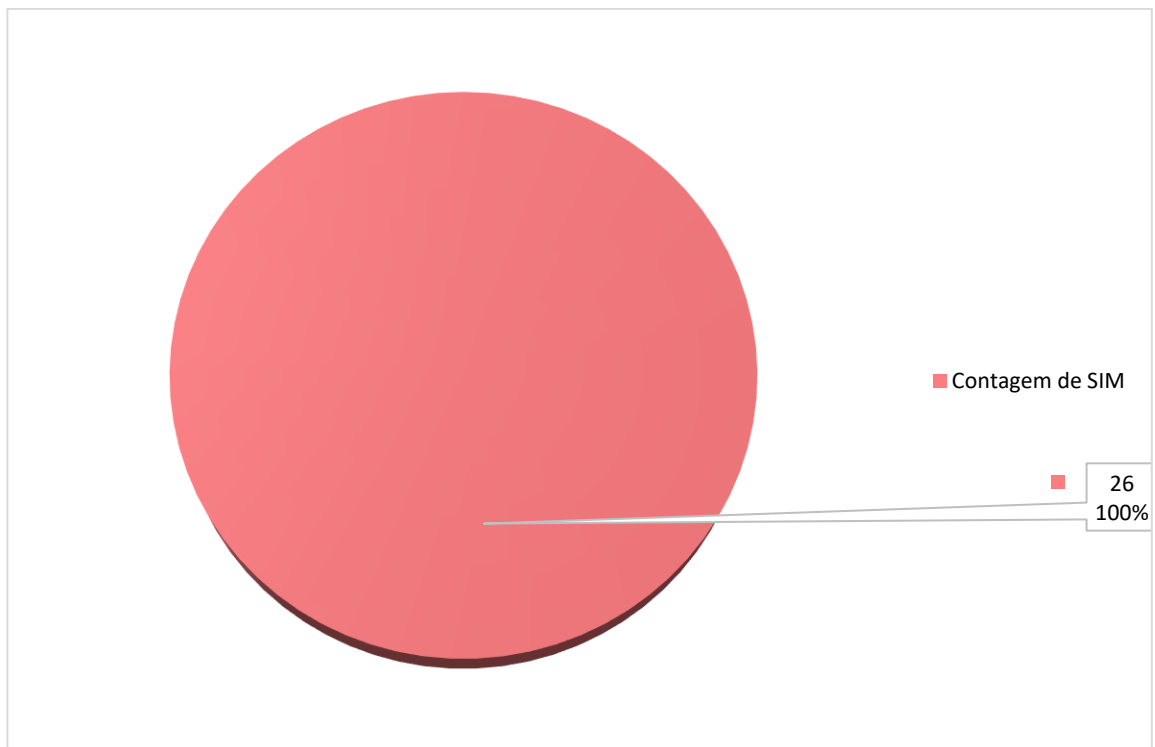
Constatei que as etapas sugeridas por Dudley Evans e St. John (1998) são essenciais no que diz respeito à conscientização do protagonismo discente; portanto optei em seguir os diferentes momentos: o planejamento da pesquisa, a elaboração e aplicação da SD Asas e a avaliação da SD junto aos alunos para perceber quais seriam os encaminhamentos futuros, que serão relatados nas conclusões.

A criação da SD Asas visou contribuir na construção mais participativa do letramento científico do aluno a partir do momento que ela propiciou que o aluno se tornasse protagonista do seu percurso formativo ao ter uma abordagem focada, relevante e desenhada para ele que visava a sua integralidade.

O aluno se sente valorizado e o docente que planejou, produziu, pesquisou e avaliou o material pode ter uma visão mais globalizada das intervenções que foram feitas durante a aplicação do material delineado para seu grupo tendo em mente os objetivos traçados e que devem ser alcançados por esse aluno. Dependendo das considerações e avaliações feitas pelos estudantes, pode haver a necessidade de realinhar a trajetória inicialmente estabelecida readequando-a às atividades propostas. Sabemos que a função de uma boa análise de necessidades é fornecer as informações relevantes e pertinentes para a produção de uma ementa, o mais condizente possível, com o propósito do aluno ou do grupo.

A questão catorze buscava compreender acerca da valorização profissional do técnico de enfermagem no que diz respeito ao seu conhecimento da língua inglesa e no motivo que contribuiria para tal valorização.

**Gráfico 15 – Relevância da LI na valorização profissional do técnico de enfermagem**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

É importante relatar que esta foi a única questão em todo o questionário na qual todos os alunos responderam favoravelmente. É sabido que o conhecimento de uma língua estrangeira é de grande valia para aqueles que o possuem no mercado de trabalho. Portanto, podemos estender esta importância também à área de enfermagem. Acreditamos que esta valorização possa ser mais assertiva se o profissional tiver sido exposto a um aprendizado da língua que respeite a área de interesse em que ele se encontra e suas vivências.

Quantos aos motivos apresentados por eles foram percebidas três categorias:

- **Empregabilidade** (Frequência 12):

“Busca-se no mercado de trabalho profissionais que possam oferecer mais em uma única pessoa contratada; portanto é mais fácil conseguir um emprego se você tem noções de inglês, mesmo que só saiba ler.” (Aluno 1)

“Dizer no currículo do técnico que você tem noções de inglês pode ser a garantia de conseguir um emprego e até mesmo passar à frente de pessoas mais qualificadas nas entrevistas de emprego.” (Aluno 23)

- **Oportunidades de ascensão dentro do emprego** (Frequência 8):

“Quem já está empregado tem mais oportunidades de evoluir se puder representar o hospital em congressos, seminários, apresentações. Um dos critérios de escolha para os participantes é saber entender o que está sendo apresentado em inglês visto que muitas das apresentações mostram dados nessa língua.” (Aluno 2)

“Quanto mais noções de inglês você tem, mais o enfermeiro chefe te oferece casos onde se exige maior qualificação porque você terá que pesquisar mais sobre os casos em artigos, revistas que tenham inovações naquele tratamento.” (Aluno 18)

- **Melhores salários** (Frequência 6):

“Pode-se exigir um melhor salário na hora da contratação se você falar que tem noções de inglês.” (Aluno 4)

“Se notarem que você é bilíngue, consegue lidar com os remédios, os relatórios, as bulas que estão escritos em inglês, você se destaca e pode ser promovido e com isso ganhar mais.” (Aluno 25)

Podemos perceber que existe uma relação estreita entre as relações construídas entre empregador-trabalhador-trabalho e a língua inglesa. Há uma constatação que se apresenta no mundo do trabalho de busca por um profissional que tenha um domínio aceitável da LI na atividade que irá executar e que, uma vez empregado, este técnico em enfermagem possa ganhar visibilidade dentro do seu ambiente de trabalho, o que oportunizará letramentos pessoais e ganhos financeiros.

No entanto, pode notar que existe uma incongruência/lacuna no curso técnico. Os alunos sentem a necessidade de um aporte de língua inglesa; têm noção que esse aporte pode ser significativo na sua busca por um emprego, no seu letramento científico e na melhoria de sua condição social. Mas, não lhes é oferecido um espaço curricular para a disciplina de LI, voltada para uma abordagem LinFE nem nas disciplinas do técnico e nem nas disciplinas propedêuticas.

A questão quinze era a última do questionário e solicitava que o aluno, em uma frase, relatasse a contribuição que a língua inglesa poderia trazer a sua profissão como técnico de enfermagem.

Foram apresentadas quatro categorias por frequência de registros escritos:

- **Empregabilidade** (Frequência 10):

“Abre a possibilidade de ter mais oportunidades de emprego, em diferentes locais.” (Aluno 1)

“Saber mesmo que um pouco da língua inglesa é importantíssimo para arranjar qualquer emprego na área de saúde hoje em dia.” (Aluno 10)

- **Letramento científico** (Frequência 8):

“Saber inglês me prepara para evoluir em meus estudos científicos por conta própria; ir adiante mesmo depois que acabar o CTENF.” (Aluno 9)

“Tudo de inovador que aparece na saúde, aparece primeiro em inglês e se você consegue buscar essa informação, dominá-la, você aprende primeiro que os outros e sai na frente nas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.” (Aluno 15)

- **Oportunidades** (Frequência 4):

“Abre novas oportunidades de estudo, de escolha de universidades inclusive fora do país na área da enfermagem.” (Aluno 4)

“Crescimento e oportunidades tanto pessoais quanto profissionais.” (Aluno 23)

- **Assistência ao paciente** (Frequência 4):

“Poderia ajudar na assistência não apenas ao paciente estrangeiro que fala inglês, mas também me ajudar a aprender a ler melhor os textos da área e aprender mais.” (Aluno 5)

“Apesar de muitos empregos dizerem que não é necessário ter inglês, se você quiser descobrir novas formas de auxiliar o paciente no dia a dia da enfermagem, a busca de tais referências inovadoras sempre são apresentadas primeiro em inglês que é a língua da ciência.” (Aluno 25)

As categorias apresentadas acima demonstram haver uma demanda de língua inglesa na enfermagem tanto no ambiente de trabalho quanto nos desejos e necessidades apresentados pelos futuros técnicos do CTENF. Contudo, parece que por não haver uma política linguística no Brasil, negligencia-se, muitas vezes, os interesses, desejos e necessidades dos alunos em relação às línguas estrangeiras.

Provavelmente, por uma falta de formação de professores dentro de abordagens diferenciadas, os docentes não se sentem preparados para realizar o levantamento das necessidades, das lacunas e dos desejos dos discentes para que se construa um desenho, mais apropriado, para as ementas curriculares de línguas. Portanto, percebemos que há uma lacuna entre o que é ensinado nas instituições de ensino e o que os alunos realmente necessitam em sua formação.

Se estendermos esse questionamento para os documentos que regulamentam os cursos técnicos de enfermagem, que é o foco desta pesquisa, verificamos que não há, nem no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2017), que serve como um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos técnicos de nível médio, e nem no Parecer normativo nº 004/2017 (COFEN, 2017), que trata das disciplinas no ensino de enfermagem, qualquer recomendação para que os cursos técnicos em enfermagem ofereçam a língua inglesa dentro de suas estruturas curriculares.

Dito isso, sugiro nesta pesquisa que esta situação seja reavaliada no que diz respeito aos referenciais estabelecidos para o curso técnico de enfermagem. Recomendo que seja considerada a possibilidade da utilização da abordagem de LinFE nas instituições de ensino que oferecem este curso, buscando trabalhar com diferentes gêneros textuais aproximando o estudante daqueles mais comumente usados no seu futuro ramo de trabalho. Essa variedade de gêneros textuais possibilitaria também abordar temas diferenciados, em especial, aqueles ligados à saúde e relevantes na construção profissional e crítica do cidadão.

#### **4.2. Dados da roda de conversa pré SD Asas**

O roteiro da roda de conversa (Apêndice 2) foi utilizado junto aos alunos após a aplicação do questionário e tinha como objetivo ouvi-los, perceber suas atitudes, falas e momentos de silenciamento e correlacionar suas considerações com os dados que já haviam sido gerados no questionário de forma a verificar se havia discrepância entre tais dados, ou se haviam dados complementares que os alunos gostariam de relatar oralmente.

Para a elaboração de uma SD que fosse adequada ao grupo do CTENF, diferentes instrumentos foram utilizados visando propiciar momentos de encontro e gerar dados nos quais eu pudesse captar e entender os desejos, lacunas e necessidades deste grupo.

Sabemos que a essência da abordagem LinFE visa atender as necessidades dos envolvidos com vistas a alcançar os objetivos de forma assertiva dentro do tempo que foi previamente estimado.

Para esta etapa, foram formuladas onze perguntas em que busquei verificar:

1. o motivo da entrada dos alunos no CTENF,
2. a forma como eles se sentiam representados no curso,
3. a percepção que tinham acerca de diferentes nomenclaturas da língua inglesa,
4. a necessidade de ter uma disciplina de LI no CTENF,

5. a forma como lhes era apresentada a disciplina de português instrumental,
6. as sugestões para a criação do módulo contendo a abordagem de LinFE,
7. as habilidades linguísticas da LI que julgavam importantes no CTENF,
8. as necessidades da LI que lhes eram apresentadas,
9. a forma como a aquisição da abordagem de fins específicos poderia ajudá-los após o término do curso,
10. a forma como a LI influenciaria na contratação deles por seus futuros empregadores,
11. os planos acadêmicos ou laborais que esses alunos tinham após o término do ensino médio técnico.

É importante relatar que a arquitetura e posicionamento da sala na qual ocorreu o momento da roda de conversa teve muita relevância na aplicação do instrumento. Na sala dos alunos do CTENF, há uma parede vazada na parte superior, possibilitando uma interligação sonora com a sala do professores/secretaria do curso. No dia da aplicação da roda de conversa ocorria, no outro espaço, uma reunião de professores do curso. Por isso, antes do início da roda, alguns alunos se mostraram apreensivos e fizeram os seguintes comentários:

“Os professores e a coordenadora vão poder ouvir tudo o que falarmos aqui devido aquele buraco que tem ali em cima.” (Aluno 7)

“Esse buraco ainda não foi tampado para nos controlar quando estamos sozinhos na hora do almoço ou do descanso. Não me sinto confortável em falar coisas do curso e deles com eles me ouvindo.” (Aluno 12)

No entanto, os professores ao saberem da existência da roda de conversa e de seu objetivo, decidiram realizar a reunião em um outro local. Tal fato fez com que os alunos se sentissem mais livres e confiantes para se expressarem sobre os temas propostos. O desconforto demonstra que apesar de terem um bom relacionamento com seus professores e com a coordenadora, ainda existe um certo receio em relação a expor seus sentimentos e ideias naquele espaço.

As categorias que são apresentadas abaixo surgiram dos dados gerados pelas respostas e comentários orais gravados durante a roda de conversa pré SD Asas. As categorias que emergiram das participações seguem a ordem das onze perguntas colocadas acima. Busquei seguir com os exemplos dessa participação através de dois excertos que visam facilitar o entendimento das categorias apresentadas aqui, como exposto anteriormente.

Para a primeira pergunta, que versava sobre o motivo da entrada dos alunos no CTENF, foi gerada seis categorias que seguiram os critérios adotados anteriormente nesta dissertação.

- **Interesse pela área de saúde** (Frequência 10):

“Sempre gostei da área de saúde e vi no CTENF a oportunidade de estar vinculado a essa área.” (Aluno 2)

“A enfermagem me dá a oportunidade de cuidar das pessoas que eu amo e de outras que precisam da minha ajuda.” (Aluno 9)

- **Empregabilidade** (Frequência 6):

“Quando eu terminar o ensino médio já consigo sair com um diploma de técnico na mão e posso conseguir um emprego mais rapidamente.” (Aluno 3)

“Eu consigo logo entrar no mercado de trabalho porque sempre precisam de técnicos no hospital e assim posso começar logo a ter um salário e construir o meu futuro.” (Aluno 13)

- **Influência familiar** (Frequência 2):

“Minha mãe me recomendou fazer o curso porque ela também é técnica e, dessa forma, eu seria mais uma fonte de renda dentro de casa.” (Aluno 12)

“Todas as mulheres mais próximas na minha família são enfermeiras, eu também gosto muito da profissão e elas podem me ajudar a conseguir um emprego quando terminar o curso. É comum a indicação de funcionários na área de saúde.” (Aluno 19)

- **Identificação com a carreira militar** (Frequência 2):

“Eu quero seguir a carreira militar na área de saúde e a enfermagem me ajuda a conseguir o que quero.” (Aluno 6)

“Se eu já tiver um diploma de técnico de enfermagem já conta mais pontos para entrar na Aeronáutica.” (Aluno 10)

- **Mudança no status social familiar** (Frequência 2):

“Ninguém na minha família tem um diploma até agora, eu vou ser o primeiro e já vou sair na frente, finalizo o ensino médio e ainda saio técnico em enfermagem. Vou ter dois diplomas em um.” (Aluno 8)

“Sempre meus pais me disseram que filho de pobre não entra na Universidade de Medicina pública, eu sempre discuto com eles em casa e digo que vou entrar sim e ainda vou sustentá-los para que eles nunca mais passem necessidade.” (Aluno 20)

- **Formação integrada ao ensino médio** (Frequência 2):

“Vi a oportunidade de fazer dois cursos em um: ensino médio e técnico.” (Aluno 16)

“Quero seguir na área de saúde e poder fazer o ensino médio técnico aqui mesmo foi bom para mim e para minha futura formação.” (Aluno 15)

As categorias “Horário”, “Mudança da realidade social” e “Desconhecimento sobre a carreira” não foram registradas na roda de conversa, apesar de terem sido citadas no questionário.

O vocábulo representatividade, que apareceu na segunda pergunta, foi utilizado na roda de conversa. Os alunos questionaram qual o sentido de representatividade que estava sendo usado naquela pergunta. Com o objetivo de sanar essa dúvida, lancei mão da definição

apresentada pelo Dicionário de Política Bobbio et al. (2007). Nele encontramos a seguinte definição:

“Substituir, agir no lugar de ou em nome de alguém ou de alguma coisa; evocar simbolicamente alguém ou alguma coisa; personificar. Estes são os principais significados. Na prática, podem dividir-se em: a) significados que se referem a uma dimensão da ação, o representar é uma ação segundo determinados cânones de comportamento; b) significados que levam a uma dimensão de reprodução de prioridades ou peculiaridades existenciais; representar é possuir certas características que espelham ou evocam as dos sujeitos ou objetos representados.” (BOBBIO et al, 2007, p.1112)

Sendo assim, pude depreender duas categorias por frequência de registros orais:

- **Representatividade** (Frequência 22):

“Já sabia que a enfermagem me representaria porque minha mãe trabalha com a enfermagem e eu já tinha ido muitas vezes ao hospital para vivenciar aquele ambiente. O curso veio a agregar na representação dos meus ideais para meu futuro na enfermagem.” (Aluno 12)

“Apesar de eu achar que tem coisas que tem que ser acrescentadas no curso, posso dizer que o CTENF representa meus anseios e desejos em relação ao que quero seguir na enfermagem como meu projeto de vida.” (Aluno 20)

- **Não representatividade** (Frequência 4):

“Está sendo legal aprender coisas novas aqui, mas não me vejo representada nem pela área de enfermagem e nem como uma profissional de enfermagem, mas todo o conhecimento que obtive aqui foi válido para a minha vida adulta e se precisar ajudar alguém em uma emergência.” (Aluno 4)

“Não sabia bem o que um técnico de enfermagem fazia, mas gostava da área de saúde; porém, senti que isso aqui não representa bem os sonhos que tenho para o meu futuro profissional. O trabalho é muito desgastante e precisa-se trabalhar muitas horas para conseguir um salário digno.” (Aluno 18)

Notei que tanto o quantitativo de alunos, que se sentem representados pelo CTENF, como aqueles que não se sentem, apresenta uma relação direta com os dados encontrados na questão três do questionário, na qual questioneei sobre a continuidade nos estudos, na área de saúde, após o término do curso. Essa relação não parece acidental, visto que há uma tendência em se escolher uma área de estudo que esteja ligada aos sentimentos de pertencimento do indivíduo em relação a seus desejos e anseios.

Na questão três quis entender outro ponto essencial à esta pesquisa, a familiaridade que possuíam com a abordagem para fins específicos.

Os alunos foram indagados se já haviam ouvido as nomenclaturas inglês instrumental, inglês técnico, língua para fins específicos ou qualquer outro termo que fizesse referência a uma abordagem diferenciada da LI.

Todos os alunos já haviam ouvido pelo menos uma das nomenclaturas apresentadas abaixo como título das categorias. Essas categorias estão apresentadas abaixo por frequência de registros orais:

- **Sinonímia entre inglês instrumental e técnico (Frequência 20):**

“Também acho que são sinônimos inglês instrumental e técnico. Aqui nós tivemos um português instrumental, mas eu achei que não teve muito sentido porque não é língua estrangeira. Para mim, esses nomes só podem ser usados quando estamos aprendendo uma língua estrangeira” (Aluno 2)

“Para mim, inglês instrumental e técnico são a mesma coisa. É aquele que é ensinado nos diferentes cursos técnicos ou universitários. Por exemplo: tem o inglês instrumental ou técnico da enfermagem, da engenharia, da aviação, da arquitetura e por aí vai.” (Aluno 14)

- **ESP (Frequência 5):**

“Eu e minha amiga ali, que faz curso de inglês comigo, já ouvimos o termo inglês com propósito específico. Assim quando eu ou ela pedimos para nossa professora traduzir umas frases dos artigos que precisamos ler; ela sempre diz que não vai traduzir porque aquele não é o inglês que é dado no curso. Ela diz que devemos buscar alguém que trabalhe com inglês com propósitos específicos na área de enfermagem para nos ajudar. Mas nós não conhecemos ninguém e continuamos com a dúvida.” (Aluno 4)

“Acho que esses nomes inglês instrumental e técnico são velhos, não são mais usados, porque nunca mais ouvi ninguém que é fluente em inglês falar isso. O professor de inglês, daqui da escola, fala em ESP quando nosso grupo da enfermagem pede ajuda nos textos que buscamos para trazer novidades para as aulas de enfermagem ou estudarmos um caso que tenha aparecido no hospital.” (Aluno 24)

- **LinFE (Frequência 1):**

“Meu pai andou pesquisando um curso específico na Internet para que eu pudesse ter algo mais voltado para a enfermagem porque preciso, sinto falta para a leitura e escrita. Ele achou um negócio chamado língua para fins específicos que tem para diversas línguas até para português. Porém nenhum curso de inglês, aqui no Rio, oferece isso. Por aqui, só tem curso para conversação ou para inglês geral. E ter um professor particular é muito caro e não temos dinheiro para isso no momento.” (Aluno 6)

Percebemos que existe um desconhecimento significativo e até mesmo preconceituoso, entre os alunos, acerca das abordagens tanto no que se refere a sua essência quanto as finalidades de cada uma delas. Provavelmente, exista uma estreita ligação deste fator com a carência de disseminação de informação, conhecimento e prática com as diferentes abordagens ao longo da formação destes alunos, por não terem sido apresentados a elas, por seus professores. À medida que o trabalho com essas abordagens passasse a fazer parte dos seus estudos de línguas, esses alunos teriam condições de (re)significá-las deixando para trás quaisquer concepções equivocadas sobre o assunto.

No que diz respeito aos cursos técnicos em enfermagem, esse desconhecimento em relação à LI, provavelmente, se alia ao fato de não ser obrigatório ou sequer aconselhável, a apresentação de qualquer abordagem voltada para fins específicos nas ementas curriculares aprovadas pelo COFEN.

A questão quatro buscava verificar se os alunos sentiam a necessidade de uma disciplina voltada para uma abordagem para fins específicos na ementa curricular do CTENF. Pude depreender dessa questão três categorias que são apresentadas a seguir por frequência de registros orais:

- **Extremamente necessária** (Frequência 13):

“É importante demais, mas acho que poderia mesclar o tal português instrumental com o inglês numa coisa só para não ter que se criar mais uma disciplina e ficar mais cansativo ainda para gente. Já temos muitas disciplinas no CTENF.” (Aluno 5)

“Acho necessário demais para todo o ensino médio porque ajudaria não apenas os que estudam aqui no curso, mas para a nossa autonomia depois de terminar a escola, nos futuros trabalhos que teremos ou nas universidades que cursaremos.” (Aluno 11)

- **Necessária, mas não como uma disciplina no CTENF** (Frequência 10):

“Acho importante e necessário porque nos ajudaria a solucionar muitos problemas, mas acredito que essa aula poderia ser dada nas aulas de inglês e espanhol que temos no ensino médio do turno da tarde. Por exemplo, você e a professora que dá aula de espanhol conversariam e fariam tipo uma apostila própria para a nossa turma da enfermagem à tarde. Estaríamos trabalhando os artigos, relatórios, bulas de remédio, estudos de caso dos pacientes nas duas línguas, mas sem ter que ser aqui no CTENF.” (Aluno 2)

“É necessário sim, mas não só para o inglês. Se fazemos CTENF junto com o ensino médio porque não adaptar as disciplinas do ensino médio para a nossa realidade sem ter que criar disciplinas aqui no CTENF. Isso poderia valer para matemática, biologia, física, química, línguas estrangeiras porque parte da turma estuda inglês e outra espanhol.” (Aluno 15)

- **Desnecessária** (Frequência 3):

“Acho desnecessário ter mais uma disciplina de inglês aqui porque, na minha opinião, não influencia em quase nada para a enfermagem que estudamos, não temos material em inglês no CTENF, só mesmo se pensarmos nos estágios e nos empregos futuros.” (Aluno 1)

“Acredito que quem já tem fluência, em qualquer língua estrangeira, deveria ser dispensado de estudá-la na escola. Acho sem função, desnecessário. Poderíamos usar esse tempo para fazer as muitas tarefas; pois chegamos tarde em casa.” (Aluno 24)

Quando a estrutura curricular do CTENF foi analisada, verifiquei a existência de uma disciplina denominada português instrumental. Esta causou alguma curiosidade em relação aos seus objetivos e conteúdo. Portanto, a questão cinco foi formulada para buscar entender, junto aos alunos, como tal disciplina lhes era apresentada.

A princípio todos os alunos relataram desconhecer tal disciplina, dizendo que ela não fazia parte do curso. Porém, ao mostrá-los o Quadro 7 (p. 140), que apresenta a Estrutura Curricular do CTENF, duas alunas fizeram os registros orais abaixo e a partir daí os alunos fizeram suas intervenções:

“Gente, é aquela disciplina lá do segundo período onde aprendemos como fazer prontuários, relatórios, como deveríamos escrever os dados para administrar os medicamentos, como relatar o estado geral do paciente durante a internação. Não sabia que aquela disciplina tinha esse nome.” (Aluno 4)

“Mas isso é português instrumental? Foi ensinado para nós junto com outras disciplinas daqui da enfermagem pela professora daqui e não por uma professora de português. É essencial para fazermos as tarefas que nossa profissão exige. Achei que, com esse nome, seria uma aula de português que ensinaria os termos técnicos e como escrevê-los.” (Aluno 17)

Ao término da aplicação da roda, a docente do CTENF retornou à sala e foi questionada, pelos alunos, a respeito da disciplina. No excerto abaixo encontramos a explicação por ela apresentada:

“A estrutura curricular do CTENF CBNB segue as determinações do COFEN. Uma delas é que seja trabalhado na grade de disciplinas o português instrumental. O conteúdo está vinculado à redação e leitura relativa à vivência hospitalar do técnico de enfermagem. A disciplina pode ser ministrada por professores que possuem suas graduações em enfermagem. Na enfermagem, a comunicação escrita em língua portuguesa é fundamental no que diz respeito aos aspectos éticos e legais dos registros de assistência ao paciente por estar relacionada com a qualidade assistencial de continuidade do tratamento.”

Tendo por base as informações prestadas, podemos depreender que saber ler e saber fazer o registro correto dos pacientes é mais do que aprender o léxico técnico ou a grafia correta das palavras; é construir junto aos alunos uma capacidade de interpretação de texto que tenha clareza de ideias, concisão e precisão no assunto tratado.

As questões seis, sete e oito apresentavam-se interligadas já que possuíam o propósito de ouvir sugestões sobre o curso, as habilidades e as necessidades que esses estudantes consideravam relevantes para a construção da SD Asas. É importante ressaltar que, em determinados momentos da roda de conversa, nem todos os alunos sentiram o desejo de falar; ou se sentiram contemplados nas falas de seus pares; portanto, a frequência, desses momentos, foi registrada de acordo com os alunos que se pronunciaram.

Três categorias foram detectadas:

- **Foco na enfermagem** (Frequência 26):

“Não adianta querer colocar uma novidade aqui com alguém que não esteja disposto a trabalhar com as nossas necessidades da enfermagem, com os artigos que apresentam os avanços científicos da área e tudo que vivenciamos diariamente no estágio.” (Aluno 14)

“É importante construir aulas que ajudem na realidade que vivemos aqui no CTENF porque senão acaba sendo uma repetição das aulas de espanhol e inglês que temos no turno da tarde.” (Aluno 22)

- **Habilidades de leitura** (Frequência 22) e **escrita** (Frequência 2):

“Tem que saber principalmente ler bem as novidades que aparecem nos sites, nos artigos, nos medicamentos e nas revistas especializadas em enfermagem se quisermos progredir na área.” (Aluno 7)

“Além da leitura que todos já falamos, saber escrever um pouco para que o paciente possa entender claramente o que precisa fazer em casa com as informações que foram passadas pelo médico na receita é crucial. Se quisermos publicar em revistas estrangeiras ou em blogs as nossas experiências, também temos que saber escrever de forma razoável.” (Aluno 18)

- **Necessidade de uma LI com aporte de fins específicos voltado para a saúde** (Frequência 22):

“Alguns daqui já dominam o inglês e o espanhol, mas a maioria só sente a real necessidade quando perde uma vaga de emprego por não saber inglês ou quando se depara, no trabalho, com algo que está escrito em inglês e não consegue entender, atrapalhando o andamento do seu trabalho.” (Aluno 6)

“Sinto muita necessidade de ter aulas de inglês com foco voltado para a carreira que vou seguir que no caso é a enfermagem ou a medicina. Eu achava que não só as línguas estrangeiras que temos aqui, mas outras disciplinas que nos ajudam a ser técnicos melhores poderiam ter um perfil mais voltado para a nossa realidade da enfermagem, mas elas seguem o programa que os alunos do ensino médio da manhã estudam. Mas a escola deve ter em mente que as nossas demandas e realidades são completamente diferentes.” (Aluno 13)

Os alunos expressaram a necessidade que sentiam em relação a LI dentro de uma abordagem que considerasse o que percebiam como necessário para o sucesso em suas vidas futuras, tanto no trabalho como em suas vidas acadêmicas; privilegiaram a habilidade de leitura a escrita. Como já haviam relatado no questionário, as novidades da enfermagem, os artigos da área e, em alguns casos, o contato com estrangeiros nos hospitais mostram-lhes a necessidade de um aprofundamento da língua para estes fins.

As três últimas perguntas buscavam entender se os alunos tinham a compreensão da importância da LI após o término do ensino médio seja para os percursos acadêmicos que escolhessem ou para o trabalho.

Todos os alunos afirmaram que o contato prévio com a língua estrangeira apresentada a eles agrega muito para seu futuro. Duas categorias sobressaíram:

- **Auxílio em diferentes áreas de estudo** (Frequência 20):

“Pode servir como um auxílio em qualquer faculdade ou curso técnico que venhamos a fazer depois que saímos do Newton. É importante saber que existe uma possibilidade voltada para as nossas necessidades e aquilo que precisamos.” (Aluno 1)

“Pretendo seguir na área de enfermagem pelos motivos que já falei. Acho que posso ter uma certa autonomia nos meus estudos e pesquisas com as aulas que terei através da sua pesquisa, pena que serão somente algumas aulas.” (Aluno 19)

- **Motivação** (Frequência 6):

“Me motiva o desafio de aprender algo novo e que eu veja como uma forma diferente de trabalhar a língua dentro das nossas necessidades.” (Aluno 3)

“Ficarei motivada em ter contato com uma forma de trabalhar o inglês que não é aquela geral que temos nas aulas ou nos cursos. Vamos ver como será.” (Aluno 24)

Em relação à percepção do inglês como sendo um diferencial para um técnico de enfermagem como critério para uma contratação, gerou apenas uma categoria:

- **Relevante** (Frequência 26):

“Faz muita diferença para quem está te contratando saber que você tem noções de inglês, mesmo que básicas. Isso agrega a seu trabalho e te dá a oportunidade de negociar junto a seu empregador um salário melhor e outras vantagens.” (Aluno 4)

“É relevante, mas muitos patrões acham que você já deve trazer essa bagagem porque não querem pagar mais por isso. Na profissão de técnico de enfermagem não é comum você achar pessoas que saibam inglês, no entanto, o patrão não que pagar mais a um funcionário por causa desse diferencial. Então cabe a você aprender a negociar e mostrar o seu valor em relação aos outros, o quanto esse fator pode agregar para a empresa.” (Aluno 25)

Quanto à continuidade dos estudos na área de saúde, repetiu-se, nos registros orais, os dados apresentados na questão três do questionário na qual vinte e dois alunos afirmaram que dariam continuidade a seus estudos. Enquanto, dos quatro que declararam pela não continuidade, dois especificaram na roda de conversa, que migrariam para a engenharia e dois se declararam ainda indecisos quanto ao rumo acadêmico que seguiriam.

Tanto o questionário quanto a roda de conversa evidenciaram que há uma lacuna de aporte de LI nas aulas do ensino médio ministradas ao CTENF. Apesar de terem a consciência desta lacuna, os alunos não desejam ter uma disciplina a mais na ementa do curso, mas acreditam que seria importante um olhar diferenciado ou a disponibilidade desta abordagem tanto nas aulas de inglês quanto nas de espanhol que lhes são ministradas nas disciplinas propedêuticas. Há um desejo, por parte destes alunos, de que as aulas de línguas estrangeiras tenham o foco mais voltado para a enfermagem e não para os fins gerais como vem ocorrendo no ensino médio.

Segundo eles, há a necessidade de um trabalho mais aprofundado na habilidade de leitura que percebem como sendo a mais utilizada em seus estudos relativos à enfermagem e em seus ambientes de trabalho que já são vivenciados a partir do seu período de estágio. Porém, os estudantes acreditam que essa habilidade poderia ser melhor explorada em textos voltados para a área de enfermagem e saúde, já que todos os alunos que frequentam as aulas do turno vespertino de línguas estrangeiras, são alunos do CTENF.

Com os dados gerados pelos dois instrumentos dos discentes, pude construir o quadro com as categorias que fundamentaram a construção da SD Asas, conforme o Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1: Categorias discentes depreendidas no questionário e na roda de conversa pré SD Asas**

| <b>Temas</b>                                  | <b>Categorias</b>   |
|---|---|
| Escolha pelo curso técnico em enfermagem      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse pela área de saúde</li> <li>• Empregabilidade</li> </ul>             |
| Escolha pelo ensino superior na área de saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermagem</li> <li>• Medicina</li> </ul>                                      |
| Importância da leitura em LI                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonte de conhecimento bibliográfico</li> <li>• Ambiente de trabalho</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| Necessidade da LI falada ou escrita no CTENF                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento nos estudos rumo ao LC</li> <li>• Auxílio no ambiente de trabalho</li> </ul>   |
| Grau de confiabilidade do aluno em relação à LI                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconforto</li> <li>• Incapacidade</li> </ul>  |
| Recurso utilizado para a inteligibilidade dos textos técnicos em LI                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradutor online</li> <li>• Aplicativo no celular</li> </ul>   |
| Falta de inteligibilidade na leitura em LI   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Termos técnicos</li> <li>• Coesão e coerência</li> </ul>  |
| Desejo por uma abordagem para fins específicos no CTENF                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área técnica – foco na enfermagem</li> <li>• Foco na habilidade de leitura</li> </ul>   |
| Contribuição da LI no desempenho de funções laborais e no crescimento profissional | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuição na leitura para o trabalho e para a formação acadêmica</li> <li>• Contribuição na divulgação das inovações científicas e no cotidiano de trabalho</li> </ul> |
| Fonte de atualização na área de enfermagem   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de revistas especializadas</li> <li>• Aulas online</li> </ul>   |
| Relevância da LI na valorização profissional do técnico de enfermagem              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregabilidade</li> <li>• Oportunidades de ascensão dentro do emprego</li> </ul>   |
| Contribuição da LI para a profissão de técnico de enfermagem                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregabilidade</li> <li>• Letramento científico</li> </ul>   |
| Necessidade de disciplina voltada para uma abordagem de LinFE no CTENF             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extremamente necessária</li> <li>• Necessária, mas não como uma disciplina no CTENF</li> </ul>  |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

### 4.3. Dados das entrevistas com as docentes do CTENF

O roteiro da entrevista (Apêndice 5) foi utilizado com duas docentes do CTENF, sendo que uma delas acumula a função de coordenadora. Para fins de anonimato serão chamadas aqui de Professora 1 e Professora 2. O terceiro professor decidiu não participar da pesquisa por motivos pessoais. Cabe lembrar que o corpo docente do CTENF é constituído por três profissionais da enfermagem.

Busquei nas entrevistas: gerar dados acerca do perfil das docentes, verificar a percepção que tinham do papel que a língua inglesa exerce na formação de seus alunos; certificar sobre seus conhecimentos em relação ao que entendem como inglês instrumental e inglês para fins específicos; indagar sobre letramento científico e sobre a importância da construção de um aluno letrado cientificamente e, por fim, perceber como a língua inglesa pode contribuir para a realidade acadêmica e profissional dos alunos.

As docentes entrevistadas do CTENF apresentam o seguinte perfil:

- Professora 1: faixa etária entre 30-40 anos; sexo feminino; bacharel em Enfermagem com pós-graduação em Enfermagem Neonatal; militar temporária; trabalha há 3 anos no CBNB; ministra as disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Fundamentos da Enfermagem, História da Enfermagem, Saúde Coletiva e Saúde do Idoso; professora e coordenadora; trabalha como enfermeira em uma casa de saúde privada; relata possuir as quatro habilidades de forma básica em relação à língua inglesa.
- Professora 2: faixa etária entre 50-60 anos; sexo feminino; bacharel em Enfermagem com quatro pós-graduações em Enfermagem do Trabalho, Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde, Educação na Saúde para preceptores do SUS e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância; civil; trabalha há 16 anos no CBNB; ministra as disciplinas de Ética e Saúde Mental; professora; também trabalha como docente no curso técnico de enfermagem na rede estadual do Rio de Janeiro; relata não possuir qualquer das habilidades em relação à língua inglesa.

Quando questionadas sobre tópicos referentes à língua inglesa na enfermagem e no CTENF, as duas docentes levantaram questões que possibilitaram formar as quatro categorias abaixo:

- **Relevante:**

“Saber inglês é essencial na enfermagem para a comunicação com os pacientes, para aprimoramento dos conhecimentos em relação a área de saúde.” (Professora 1)

“É muito importante para a leitura de livros técnicos, artigos. Amplia as possibilidades de atuação profissional.” (Professora 2)

- **Desconhecimento:**

“Desconheço o motivo de não ter uma disciplina de língua inglesa específica para a enfermagem no CBNB porque acredito que seria de grande relevância para todos os alunos. Inclusive tínhamos aqui conosco uma professora de inglês, porém exerceu no CTENF funções administrativas, por motivos de sua licença de saúde. A disciplina de inglês ou espanhol está presente apenas no ensino médio dos

alunos na parte da tarde, mas de forma abrangente e não voltada para as necessidades que eles têm na enfermagem.” (Professora 1)

“O inglês não consta como obrigatório no programa de disciplinas do CTENF. Deveria haver um inglês técnico, seja na nossa grade de disciplinas ou na disciplina de inglês do ensino médio, que desse conta da área de saúde e enfermagem. Isso abriria um leque de oportunidades para os alunos.” (Professora 2)

- **Não utilização de material da enfermagem em língua inglesa:**

“Não uso material em inglês porque não domino o suficiente o idioma. Só sei o básico. E aqui no curso, cada aluno tem um nível diferente de inglês, além de outros terem optado pelo espanhol no ensino médio.” (Professora 1)

“Não uso material em língua inglesa porque não sei o idioma e não me sinto confortável para trabalhar com este tipo de material.” (Professora 2)

- **Tradução de materiais da enfermagem:**

“Para os meus estudos, eu uso o Google Tradutor. Na maioria das vezes consigo entender, em outras tenho que complementar o sentido com os conhecimentos adquiridos que possuo na minha área.” (Professora 1)

“Na maioria das vezes faço a leitura por semelhança com a realidade da enfermagem ou então peço a outra pessoa, que domina o inglês, para traduzir o texto para mim. Porque ao traduzir com o tradutor online, na maioria das vezes, o sentido do texto fica estranho.” (Professora 2)

Foi importante verificar que as docentes veem a relevância da língua inglesa tanto para seu aprimoramento pessoal quanto para a melhoria na assistência a seus pacientes. O motivo de não utilizarem material didático junto a seus alunos em LI é o fato de não se sentirem seguras no domínio do idioma; inclusive, declaram a dificuldade que elas próprias apresentam quando há necessidade de estudar algum material que esteja nessa língua.

Ao responderem sobre seus conhecimentos em relação a inglês instrumental e inglês para fins específicos na enfermagem, as duas docentes levantaram cinco categorias:

- **Conhecimento sobre os termos:**

“Tanto um quanto outro são metodologias para desenvolver a língua para um objetivo específico dentro das habilidades necessárias daqueles que estão aprendendo.” (Professora 1)

“Já ouvi ambas. É o ensino do inglês que é necessário dentro de uma área ou para uma função a ser desempenhada especificamente ligada a área em que está vinculada.” (Professora 2)

- **Importância da abordagem LinFE no CTENF:**

“Seria importante ter um módulo desse aqui com o objetivo de trabalhar os termos técnicos, a leitura do conteúdo específico na área de saúde visando favorecer aos alunos.” (Professora 1)

“Acredito que o módulo é importante para vários cursos técnicos porque se pode, através dele, preparar os alunos para a leitura na área, para saber lidar com os instrumentos e equipamentos que trazem manuais em inglês e na comunicação verbal e escrita para o atendimento aos pacientes.” (Professora 2)

- **Inexistência da abordagem LinFE nos cursos de graduação de enfermagem:**

“Não há qualquer módulo de inglês na graduação de enfermagem porque não é exigido pelo Conselho de Enfermagem.” (Professora 1)

“Na minha época da graduação não existia e que eu saiba agora também não existe, apesar de ser de extrema importância para os estudos na área.” (Professora 2)

- **Formas de atualização na especialidade:**

“Minha atualização ocorre através de cursos, simpósios, cursos de especialização, leitura de artigos científicos que, muitas vezes, estão em inglês.” (Professora 1)

“Através de congressos, cursos e especializações. Evito os internacionais porque possuem palestrantes que só falam inglês e nem sempre têm a tradução simultânea.” (Professora 2)

- **Contribuição da abordagem LinFE para docentes e alunos:**

“Manejar bem as habilidades da língua inglesa contribuiria para uma melhor atualização nossa, dos professores, e dos alunos. Contribuiria significativamente também para os assistidos por nós nas unidades de saúde.” (Professora 1)

“Contribuiria muito nas nossas atualizações tanto como professores quanto alunos. Para os técnicos que estão no estágio, principalmente na emergência do hospital, é um diferencial que pode significar a vida do paciente caso este só consiga se expressar em inglês.” (Professora 2)

Por fim, indaguei aos docentes sobre letramento científico, sobre a importância da construção de um aluno letrado cientificamente e como a língua inglesa pode contribuir para a realidade acadêmica e profissional dos alunos. Foram obtidas quatro categorias através de seus registros orais:

- **Significado da terminologia Letramento Científico:**

“Conheço a terminologia como a capacidade do indivíduo de buscar e utilizar o conhecimento científico adquirido para compartilhar as informações adquiridas e evoluir rumo a novos conhecimentos na área da ciência.” (Professora 1)

“Desconheço a terminologia.” (Professora 2)

- **Preparação dos alunos em relação ao LC:**

“Para que meus alunos adquiram conhecimentos científicos, eu os recomendo a participação em seminários, buscar informações novas na construção dos murais na escola, nos estudos dirigidos e nas pesquisas dentro dos temas que abordamos.” (Professora 1)

“Contribuo para a iniciação científica dos meus alunos, através de atividades onde eles possam desenvolver a pesquisa científica. Incentivo à leitura de outras pesquisas, de artigos científicos e de participação em seminários, congressos.” (Professora 2)

- **Mercado de trabalho e língua inglesa:**

“Saber o inglês específico da área de enfermagem coopera para a atuação profissional, para o dia a dia do técnico e para que ele obtenha destaque no mercado de trabalho.” (Professora 1)

“Certamente um técnico de enfermagem, com noções de inglês, consegue posições melhores no mercado de trabalho além de crescer profissionalmente e financeiramente.” (Professora 2)

- **Empoderamento:**

“O aluno deve criar oportunidades para estudar o inglês e evoluir.” (Professora 1)

“Quero o empoderamento dos meus técnicos. Ter o domínio da língua inglesa nos seus ambientes de trabalho é empoderá-los.” (Professora 2)

Percebemos que até mesmo nos ambientes ligados à saúde que têm uma estreita aproximação com a ciência, a terminologia LC ainda é pouco desconhecida. Ogunkola (2013) aponta que o objetivo primordial do LC é oportunizar o domínio de habilidades, saberes e conhecimentos de usos da ciência para que, por meio da leitura, da escrita e do raciocínio; seja possível compreender e resolver problemas inspirados em situações cotidianas relacionadas ao mundo científico. Desta forma, o curso técnico de enfermagem é um espaço bastante apropriado para o trabalho com estratégias de leitura que oportunizem o LC, visando novos experimentos e saberes; exatamente, porque o técnico em enfermagem lida diariamente e diretamente com o público que busca as unidades de saúde.

Quando perguntadas sobre ter interesse em cursar um módulo de língua inglesa para fins específicos, caso houvesse disponibilidade, as docentes relataram interesse por vislumbrar que seria uma grande contribuição para sua formação humana e profissional. Segundo elas, aprender estratégias para abordar a LI com fins específicos para a enfermagem, cooperaria na assistência aos pacientes, no trato com os alunos, traria independência nas leituras técnicas e nas participações em eventos internacionais da enfermagem.

A professora 1 relatou já ter estado em situações de embarço nos hospitais e clínicas situadas na Zona Sul do Rio de Janeiro, por não saber utilizar a língua, já que em determinadas épocas do ano atendem a um grande quantitativo de turistas.

Segundo esta professora:

É difícil ter, nas emergências, profissionais de saúde capacitados a atender em inglês. É comum, até mesmo entre os médicos, pedirem a ajuda do administrativo do hospital para poderem repassar as prescrições de administração medicamentosa e fazerem relatórios escritos, nas situações mais graves, para o médico que acompanha o tratamento do paciente em seu país de origem e para que o próprio paciente entenda o procedimento que lhe foi administrado. Se eu tivesse ao menos o domínio da habilidade escrita para montar um relatório, já teria a flexibilidade em executar tal tarefas de forma autônoma. É muito constrangedor ter que chamar alguém para realizar uma tarefa que é sua e ainda ter que lidar com a má vontade destas pessoas.

Esse relato demonstra que existe uma lacuna não apenas nos cursos técnicos, mas também nas graduações na área de enfermagem em relação à LI voltada para fins específicos. O constrangimento, relatado por esta professora, é provavelmente o resultado desta ausência.

Com os dados gerados pelo instrumento das docentes, pude construir o quadro com as categorias que demonstram a relevância do aporte de LI voltado para uma abordagem de LinFE no CTENF, conforme o Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2: Categorias docentes depreendidas nas entrevistas semiestruturadas**

| Temas  | Categorias   |
|--|--|
| Inclusão da disciplina de LI no CTENF          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevante</li> <li>• Desconhecimento acerca da não abordagem de LinFE na disciplina de LI propedêutica</li> <li>• Habilidade de leitura</li> <li>• Forma de atualização na especialidade</li> <li>• Diferencial nos cursos técnicos de enfermagem</li> </ul>  |
| Conhecimento acerca da abordagem LinFE e do LC | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento dos propósitos</li> </ul>   |
| Preparação dos alunos em relação ao LC         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários, congressos, murais, estudos dirigidos, pesquisas e artigos científicos</li> </ul>   |
| Abordagem de LinFE                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporte significativo</li> <li>• Contribuição para docentes e alunos</li> <li>• Essencial a análise das necessidades</li> <li>• Relevante nos cursos de enfermagem e nas graduações e saúde</li> <li>• Empoderamento do aluno</li> <li>• Importante na vivência laboral</li> <li>• Atualização linguística rumo ao LC</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

#### 4.4. Dados da roda de conversa pós SD Asas

O roteiro da roda de conversa (Apêndice 4) foi aplicado junto aos alunos após o término da semana SD Asas e tinha como objetivo ouvi-los, perceber suas atitudes e falas em relação à aplicação do produto educacional.

Foi o momento de avaliar a pesquisa, entender o que faltou, o que não apresentou os resultados esperados, ouvir as sugestões e propostas dos alunos para que pudesse perceber como assimilaram o trabalho com a SD Asas confeccionada especificamente para eles.

O clima entre mim e os alunos foi bem diferente do primeiro momento. Os alunos estavam mais confiantes, dispostos a se pronunciar, não se sentiram constrangidos em se expressar mesmo tendo pessoas na sala da coordenação do curso. Apesar de um curto período separar as duas rodas de conversa, o nível de atenção, preocupação, sinergia emocional entre os alunos eram muito favoráveis.

Como as respostas são espontâneas, nem todos os 26 alunos se pronunciaram em todas as questões. As frequências apresentadas para as diferentes categorias trarão o número total dos alunos que se manifestaram.

As perguntas estavam relacionadas a como haviam percebido a semana; o que acharam da SD; a percepção deles do que pode ser desenvolvido através da LinFE após o contato com a abordagem; o que aprenderam de novo; a forma como a habilidade de leitura foi trabalhada; os aspectos que ficaram faltando na SD de acordo com o tempo disponível e o que eles haviam relatado como necessidades; as sugestões, críticas e expectativas que tinham em relação à pesquisa; a percepção da relevância da abordagem LinFE; a escolha dos gêneros textuais visando o seu letramento científico e o parecer quanto a inclusão da LI voltada para esse fim no CTENF.

Destacaram-se nove categorias temáticas por frequência de registros orais dos participantes:

- **Semana relevante** (Frequência 22):

“Não tenho como usar uma única palavra. A semana surpreendeu as minhas expectativas. Foi relevante essa pesquisa para a minha vivência de aluna e o olhar que devo ter para a LI.” (Aluno 5)

“Sensacional! Não imaginava que poderia haver diálogo para sugestões, contribuições e contradições nesse tipo de aula. A semana foi de grande relevância e não foi exaustiva apesar do número de horas em que ficamos juntos.” (Aluno 18)

- **SD desenhada** (Frequência 26):

“Quando começamos a lidar com o material é que pude perceber o motivo do questionário, da roda de conversa que foram feitos anteriormente e de você querer tanto que nos expressássemos. A SD foi feita com tudo aquilo que colocamos, que dissemos ter necessidade. Ela foi criada para nós através daquilo que desejamos. É um material que atende ao nosso grupo.” (Aluno 11)

“A SD me ajudou a perceber que existem formas de lermos os textos técnicos dentro do propósito específico, existem estratégias. Foram usados textos bastante relevantes para nós aqui na enfermagem e a forma como foram explorados, nos faziam pensar além, na sua aplicabilidade em nossas vivências cotidianas e na nossa formação em enfermagem.” (Aluno 20)

- **Definição de LinFE na visão dos alunos** (Frequência 18):

“Vou tentar explicar, mas vai ser longo. É uma forma de trabalhar qualquer língua, no nosso caso pode ser o português, o espanhol, o inglês, que necessita de uma análise anterior junto com os alunos para verificar aquilo que esperam do curso. No nosso caso da enfermagem, pedimos mais leitura que é o que trabalhamos mais, quase não precisamos da oralidade. A professora juntou essas informações e montou um curso, para nós, com diferentes materiais que são apresentados, desenvolvidos e discutidos a cada dia. Construímos a aula juntos com aquilo que ela sabe e com o que nós sabemos. Perguntamos, explicamos, questionamos, divergimos, mas dentro de uma parceria o tempo todo.” (Aluno 4)

“Colaboração e pensar nas nossas necessidades são as palavras chaves para fazer acontecer. Aprendi que é uma abordagem que pode ou não seguir um livro, a professora deixou isso claro quando a perguntei. Percebi, ao longo da semana, que há uma separação de diferentes materiais desenhados, que servem especificamente para aquele grupo que está estudando, dentro dos objetivos traçados, como se fosse um plano de voo. Bem, passa a ser um curso super particular, específico, mas que nos

dá autonomia porque nos é passado não apenas matéria, mas estratégias para chegarmos aonde queremos e para seguirmos adiante. Inclusive as estratégias que aprendemos podem ser usadas nas aulas de diferentes disciplinas até porque leitura aparece em tudo na vida.” (Aluno 10)

- **Interação e Autonomia (Frequência 26):**

“Houve muita interação e colaboração do nosso conhecimento em enfermagem com o conteúdo que estava sendo construído. Quando surgia uma dúvida, mesmo que bobá, falávamos, debatíamos e chegávamos a uma solução com muito diálogo. Isso nos fez crescer, trabalhar novas formas de construir conhecimento, debate científico para agora e para o futuro.” (Aluno 12)

“Houve muita parceria nesse curso. Você, professora, era muito solícita em nos ouvir e atenciosa em valorizar aquilo que falávamos. Senti que até eu, que domino o inglês, cresci. Pela primeira vez me envolvi em aprender algo diferente na língua inglesa aqui na escola. Focou muito na autonomia e no crescimento individual como estímulo ao aprendizado, apesar de estarmos desenvolvendo um trabalho em grupo.” (Aluno 24)

- **Leitura (Frequência 26):**

“Ficou muito claro que estavam sendo trabalhada a habilidade de leitura que havíamos pedido, mas de uma forma diferente com textos relacionados a aquilo que aparece na nossa formação técnica. Alguns dos gêneros que foram usados, já tinham sido aprendidos, decorados nas aulas de língua portuguesa, mas de outra forma, como se fosse uma receita de bolo. Aqui nós praticamos e percebemos que os gêneros têm diferentes características de uso e de objetivo. Ficou muito mais claro entender como devemos ler e olhar para cada texto.” (Aluno 2)

“Eu tinha muitas expectativas em entender como deveria ler os textos técnicos porque eles pareciam ter uma espécie de padrão. Descobri que consigo buscar as informações que preciso mesmo sem dominar plenamente o inglês, buscando as informações no tema do texto, na busca de palavras cognatas, em olhar o texto rapidamente, nas informações que eu já possuo do meu dia a dia na enfermagem.” (Aluno 14)

- **Necessidades (Frequência 20):**

“Esse curso vai continuar de agora em diante? Porque precisamos aprender mais coisas que nos ajudem aqui no CTENF e na vida lá fora. Uma aula de língua estrangeira mais prática para o nosso cotidiano da enfermagem, vinculada a nossa necessidade. Poder estudar aquilo que amamos e precisamos em uma outra língua é mais interessante, relevante e proveitoso.” (Aluno 1)

“Acho que poderíamos incluir também a oralidade, mesmo que de forma bem simples para podermos assistir aos pacientes e nos comunicar com eles sem termos que pedir ajuda a outras pessoas. Mas, acho que essa abordagem deveria existir ao longo de todo o ensino médio, não só aqui no técnico, como um fechamento de ciclo e preparação para o futuro, seja para quem vai fazer universidade ou quem vai direto para o mercado de trabalho. As necessidades das pessoas após o ensino médio serão diferentes devido aos rumos que seguiremos profissionalmente.” (Aluno 16)

- **Preconceito (Frequência 15):**

“Eu quero entrar na carreira militar e posso usar muitas das dicas para diferentes matérias importantes na minha carreira. Eu não achava que uma professora de inglês estaria disposta a criar um material para nós que fosse tão relevante, achava que inglês da escola não servia para nada.” (Aluno 6)

“Eu não acreditava muito nessa proposta da sua pesquisa de trazer algo diferente. Achava que era mais uma coisa para encher nosso horário, sem objetivo algum dentro do que fazemos aqui no CTENF. Quebrei a cara (risos). Você deve ter notado que eu era a que mais perguntava e te perturbava porque percebi que tinha algo que faria a diferença para a minha vida e para a enfermagem.” (Aluno 19)

- **Aproximação linguística (Frequência 20):**

“A principal barreira para a divulgação do conhecimento científico é o preconceito e a linguagem que é muito rebuscada. Devemos aprender a divulgar a ciência, as inovações e as formas de proteção de doenças de forma mais básica. Levamos horas para fazer um mural aqui para a escola porque

queremos que seja bonito, informativo e que tenha uma linguagem clara e acessível. Isso deveria ser exercitado ao longo dos anos que passamos aqui. Vimos que o trabalho com os gêneros textuais podem auxiliar nessa aproximação da linguagem para diferentes públicos.” (Aluno 7)

“Uma coisa que acho muito difícil nessa área da saúde é a barreira da linguagem rebuscada para a maioria da população simples que frequenta as unidades de saúde pública. Geralmente, são pessoas muito humildes, que não tiveram oportunidades de estudo ou que tiveram que trabalhar cedo para ajudar em casa. A última atividade da confecção do cartaz, que fizemos aqui na aula, em que tivemos que passar a mensagem do texto, que foi lido e trabalhado em português e inglês, para uma linguagem visual e depois explicar o motivo da nossa escolha, me fez pensar em formas diferentes de passar um conteúdo, uma ideia para diferentes grupos. É uma forma de me preparar para a realidade em que vivemos onde temos que explicar aos pacientes o que o médico quer que ele faça, de forma simples.” (Aluno 22)

• **Aporte de abordagem LinFE significativo (Frequência 24):**

“Acredito que a abordagem utilizada ao longo dessa semana é muito importante não apenas para nós que fazemos o técnico, mas para todos aqueles que querem seguir alguma carreira e ter um diferencial, ou para quem gosta de estudar sozinho. Por que não apresentá-la a partir do nono ano onde já começamos a pensar nas nossas profissões?” (Aluno 8)

“Seria muito bom trabalhar dessa forma nas aulas de inglês e espanhol no ensino médio. Apesar de gostar de inglês, sempre foi um desafio compreender a língua por ser muito diferente do português. Por isso, optei pelo espanhol no ensino médio. Mas, me senti motivada, desafiada positivamente nessas aulas de inglês que fizemos nesta semana porque o conteúdo fazia parte daquilo que estudo na enfermagem, estava dentro da minha realidade e daquilo que gosto. Foi bom aprender a olhar o texto de forma diferente, de poder trabalhar com a leitura de outra forma, mais participativa. Não era leia em silêncio apenas, mas trabalhamos diferentes momentos na leitura, colaborando com a aula e com as pessoas.” (Aluno 15)

Com os dados gerados pelo instrumento pós aplicação da SD Asas para os discentes, pude construir o quadro com as categorias que avaliaram a SD Asas e a percepção da abordagem de LinFE, conforme o Quadro 3 abaixo:

**Quadro 3: Categorias discentes depreendidas na roda de conversa  
pós SD Asas**

| <b>Temas</b>                         | <b>Categorias</b>   |
|--------------------------------------|---|
| Avaliação da SD Asas                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana relevante</li> <li>• Desenhada para o CTENF</li> <li>• Interação e autonomia</li> <li>• Cooperação</li> <li>• Habilidade de leitura</li> <li>• Relevância das estratégias de leitura</li> </ul> |
| Percepção sobre a abordagem de LinFE | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades</li> <li>• Protagonismo e colaboração</li> <li>• Quebra de preconceito</li> <li>• Aproximação linguística rumo ao LC</li> <li>• Aporte significativo</li> </ul>                           |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A análise dos dados corroborou a ideia de que o trabalho com a abordagem LinFE requer uma visão detalhada das necessidades dos alunos, pois é através desta que serão detectados e encaminhados os objetivos a serem alcançados; considerando, o tempo disponível para a aplicação da abordagem, a escolha da língua a ser trabalhada, as habilidades, os assuntos que devem ser privilegiadas junto ao grupo.

Tudo deve ser avaliado criticamente objetivando a produção de um material cuidadosamente desenhado, elaborado e autoral, que seja percebido pelo grupo como resultado de suas demandas.

Por meio das considerações trazidas pelos alunos na roda de conversa pós implementação da SD Asas, ficou evidente que esse trabalho, quando executado considerando os passos anteriores, é capaz de gerar respostas significativas no que diz respeito à contribuição para o letramento científico e ao envolvimento emocional dos discentes.

Foi recorrente nas falas espontâneas dos alunos durante a aplicação da SD, frases como: “Estou motivado.”, “Quero saber mais.”, “Parece que esse texto foi feito para mim.”, “Posso usar essas técnicas nos meus estudos em casa.”, “Isso é muito útil na minha unidade de saúde.”, “Vou compartilhar essas dicas com outros técnicos que conheço.”

Seus pronunciamentos espontâneos levam a crer que a aproximação do material com suas realidades é significativa tanto para o crescimento como futuros profissionais quanto para a condição de agentes de transformação nos seus ambientes de trabalho e na divulgação de novos saberes junto a seus pares.

O produto educacional, que foi desenhado para o CTENF, se preocupava: com os desejos, lacunas e necessidades expressos nos instrumentos iniciais de coleta e com a escolha dos gêneros textuais, pontuados por eles, como recorrentes na enfermagem. Esse olhar atento gerou empatia ao material e ao trabalho que foi construído colaborativamente.

Pude verificar, através dos excertos, que a SD Asas foi categorizada como uma atividade interessante, motivadora e relevante para os alunos devido pertinência e cuidado nas etapas de sua elaboração.

A possibilidade de inclusão de um módulo deste aporte não somente para as turmas do CTENF parece ser recomendável baseando-se nas falas dos alunos e docentes. Mas, neste grupo a abordagem se justifica pelas necessidades da LI apresentadas: na área de saúde; na assistência promovida pelos técnicos em enfermagem junto aos pacientes e no aprimoramento de seus letramentos através das bibliografias especializadas. Sua utilidade responderia também à necessidade de propiciar momentos, junto aos alunos de ensino médio regular, nas quais fossem detectadas necessidades específicas, ajudando a desmitificar o preconceito, que parece ainda

existir, em relação ao grau de dificuldade da língua inglesa por meio de possibilidades de contato e vivência com a abordagem LinFE.

Apesar do produto educacional ter sido desenhado para os alunos do CTENF, ele é de grande valia para profissionais que se disponham a trabalhar com a abordagem de língua inglesa para fins específicos em outros cursos de ensino médio técnico e ajudá-los a desenvolver sequências didáticas autorais para outros grupos de enfermagem ou áreas do conhecimento onde a demanda de LinFE seja verificada.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

### 5.1. Os fundamentos

Por ser professora da educação básica, tenho o hábito de refletir acerca daquilo que posso modificar em minha prática docente durante a fase de planejamento de cada ano letivo. Nestas reflexões, pude perceber que a forma como a língua inglesa vinha sendo apresentada aos alunos do curso técnico em enfermagem, no qual atuava como substituta, não ia ao encontro das necessidades deles e que uma escuta de suas necessidades poderia trazer mudanças significativas para aquele grupo.

Freire (1996) comenta que o professor deve insistir em pensar acerca do seu saber a todo momento, porque assim ele passa a reconhecer que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas que faz parte de um momento construído, testemunhado e vivido tanto pelos alunos quanto por ele próprio.

Sendo assim, presumi que seria adequada a inclusão de uma abordagem de ensino LinFE, como a que foi proposta no produto educacional, por meio de uma sequência didática, por trazer benefícios significativos a todo o processo em que professor e alunos estão inseridos no ensino médio técnico em enfermagem. Acredito que a linguagem que ocorre dentro da situação específica da enfermagem é carregada de propósitos e necessidades. As pessoas que a utilizam são corresponsáveis quanto ao seu uso, intenção e propagação. Portanto, fazer uso da língua inglesa adequada ao fim específico que é exigido no mercado de trabalho vinculado à enfermagem é chamar a atenção para quem você é, para a sua identidade; é quase que uma digital.

A proposta do produto educacional Asas foi a de possibilitar voos mais altos para os técnicos de enfermagem rumo ao seu LC, que os acompanhe durante a sua caminhada como profissionais reflexivos e cidadãos ao longo de toda a sua jornada.

Desta forma, o produto educacional Asas foi elaborado e proposto na perspectiva de introduzir algumas estratégias de leitura compatíveis com a abordagem LinFE que pudessem favorecer, se aplicado no CTENF, uma contribuição para o letramento científico do futuro técnico em enfermagem. A sequência didática foi desenhada com a colaboração dos participantes, pois sua criação somente se efetivou após a análise dos dados gerados através do questionário e da roda de conversa aplicados aos alunos, visando que estes alcançassem melhores níveis de compreensão e sentissem suas necessidades representadas na SD.

Zabala (1998) define uma SD como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que possam ser percebidos por professores e alunos. Desta forma, uma SD pode ser “considerada como uma maneira de situar as atividades, e não pode ser vista apenas como um tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p.45). Sendo assim, é passível de ser adaptada de acordo com os objetivos que se espera alcançar e de acordo com os conteúdos que se pretende trabalhar com vistas a contribuir junto à construção do conhecimento por parte dos alunos.

Por considerar a SD uma importante ferramenta cultural de mediação na ação docente, optei em utilizá-la, visto que ela pode, de certa forma, potencializar a significação da realidade, por parte dos estudantes, mediante a interpretação fundamentada nos conhecimentos científicos que se procura desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

Tomando o que foi mencionado por base, podemos refletir que a estrutura dos conteúdos, a escolha dos recursos didáticos, a estruturação das atividades, ou seja, as estratégias didáticas utilizadas podem auxiliar na prática docente. Zabala (1998) acrescenta que são conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção sócio-histórico e cultural do aluno.

À medida que o estudante passa a perceber que pode ampliar suas interações com os outros, e que, essas poderão reforçar trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção do seu letramento científico individual, parece ser lógico afirmar que esse estudante note que é possível construir um aprendizado significativo (AUSUBEL, 2000). Para isso, o autor sugere rotas a serem seguidas.

A primeira rota é considerar os conhecimentos prévios, visto que a aprendizagem significativa é relacional, sua profundidade está na conexão entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. A segunda é proporcionar atividades que consigam despertar o interesse do aluno, pois quanto mais disposto/motivado ele estiver para desempenhar as atividades, maior será a sua possibilidade de incorporar o novo conhecimento. A terceira é criar um clima harmônico em que o aluno sinta confiança no professor e o veja como uma figura de segurança, um facilitador e não como um obstáculo na aprendizagem. A quarta foca em proporcionar atividades que permitam ao aluno opinar, trocar ideias, já que o conhecimento precisa ser construído por ele. A quinta aponta que o uso da exemplificação ajuda o estudante a entender a complexidade da realidade por meio de uma aprendizagem contextualizada. A sexta levanta a importância de pensar no professor como um guia no processo cognitivo de aprendizagem, permitindo que o discente se sinta livre para errar durante a construção do seu

conhecimento e que esse processo esteja situado em um ambiente sociocultural que o leve a entender como o conhecimento proporciona diferentes interpretações na construção de uma aprendizagem significativa.

Assim, observei que seria valioso considerar tais rotas para utilizar LinFE como uma abordagem de aprendizagem pautada nas necessidades do aluno e não como um tipo específico de metodologia. Por ser uma abordagem e não um material didático de ensino; havia, portanto, a necessidade de pensar e criar um produto que contemplasse essa proposta.

Através dos instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa foi possível verificar que, no CTENF, a leitura é fonte de atualização na área de formação em enfermagem; porém os alunos relataram que se sentem desconfortáveis por não possuírem estratégias de leitura que os permitam compreender inteligivelmente os textos que lhes são necessários.

Ramos (2004) sugere que, como professor, devemos propiciar momentos nos quais o aluno possa refletir sobre a sua capacidade de leitura para a cidadania e para a construção de diversas práticas de letramento na sua vida acadêmica e laboral. Por este motivo, fiz a opção de trabalhar com os gêneros textuais na SD Asas fundamentada na definição de gênero proposta pela autora:

Gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sociocultural. (RAMOS, 2004, p. 115).

A escolha dos gêneros textuais para a SD está ligada a função social específica que ocorre nas ações cotidianas dos envolvidos na área de enfermagem e saúde bem como nas intenções comunicativas destes gêneros. Após a análise de necessidades dos alunos, optamos pelos gêneros: editorial, cartaz, pôster, bula de remédio, notícia, blog e artigo científico por terem sido relatados, por eles, como os mais comuns e frequentes em seu universo como futuros técnicos de enfermagem. Esta escolha considerou também a primeira rota apresentada por Zabala (1998) na qual as atividades propostas devem buscar ativar o conhecimento prévio dos discentes, usando-o como ponto de partida. Optei ainda por utilizar textos autênticos, que fazem parte do cotidiano da enfermagem com a intenção de sensibilizar, construir e ressignificar momentos de conforto em relação a língua inglesa.

O conhecimento prévio dos discentes em relação ao cotidiano da enfermagem foi usado como ponto de partida. As necessidades percebidas e declaradas dos participantes foram contextualizadas no seu uso real, oferecendo-lhes suportes (*scaffolding*) que os auxiliou ao longo de toda a SD.

Podemos dizer que, em educação, *scaffolding* refere-se a uma variedade de técnicas de ensino usadas para dar suportes para que os alunos progressivamente se movam em direção a uma compreensão mais sólida, isto é, desenvolvam uma maior independência no processo de aprendizagem. O termo em si oferece uma metáfora, visto que sua tradução na língua portuguesa seria “andaime”, aquele utilizado na construção civil e que nos remete à ideia de uma estrutura sólida ao redor de uma construção, que dá apoio a uma nova estrutura em progresso e que é retirada assim que a construção está solidificada.

Temos, portanto, uma grande semelhança em relação ao meu trabalho como professora que fornece níveis sucessivos de apoio temporário para ajudar meus alunos a alcançarem níveis mais elevados de compreensão e aquisição de habilidades que eles não seriam capazes sem a minha assistência. Assim como no andaime físico, as estratégias de apoio foram removidas gradativamente quando não as percebi mais necessárias, transferi assim, gradualmente, mais responsabilidade e autonomia sobre o processo de aprendizagem para meu estudante.

Posso dizer que *scaffolding* é um elemento que propicia aos alunos preencherem as lacunas de sua aprendizagem, ou seja, aquelas que se constroem ao longo do processo entre o que os alunos aprenderam e o que se espera que eles saibam e sejam capazes de fazer em um determinado ponto de seu aprendizado.

No caso desta pesquisa, os alunos consideravam baixa sua habilidade de leitura para entender os textos da enfermagem inteligivelmente; portanto foi necessário usar o suporte de ir os questionando ao longo do texto sobre o que conseguiam perceber, de acordo com suas vivências, para melhorarem gradativamente esta habilidade até que se sentissem confiantes em lerem textos de forma independente e sem assistência. Procurei trabalhar junto a eles estratégias visando reduzir as emoções negativas e autopercepções ao experimentarem os sentimentos de frustração, intimidação ou desânimo ao tentarem ler um texto. Segundo os discentes, era difícil lerem um texto em língua inglesa sozinhos sem a ajuda, direção ou compreensão de um professor.

Por este motivo, o editorial foi o primeiro gênero escolhido por ser bastante utilizado em jornais e revistas, fonte de leitura, apontado por eles, para sua atualização. Este gênero se constitui de um fato que informa o que aconteceu e de uma opinião que transmite a interpretação deste. É um texto opinativo, formal e ter o domínio deste gênero auxilia o aluno na forma de construção de sua criticidade.

A aula que introduz a SD Asas trabalha com o gênero descrito acima com o objetivo de inicialmente verificar se os alunos conseguem reconhecê-lo, se são capazes de apresentar suas

características e investigar em que outras situações já o haviam utilizado no curso técnico em enfermagem ou como poderiam vir a usá-lo em outros momentos.

Continuei a SD os questionando qual seria a finalidade de uma bula de medicamento e o que o não entendimento dela pode acarretar aos pacientes; quais são as partes que a compõem observando o vocabulário técnico e científico e como o técnico de enfermagem se apropria destas informações contidas nas bulas que lhes são apresentadas em suas vivências. Ao apresentar-lhes este gênero tive como objetivo estimular no aluno o relato de vestígios que ele é capaz de reconhecer que a torna um texto instrucional.

O trabalho com a informação narrativa e descritiva do gênero notícia sobre a COVID-19, que se apresentava no mês da aplicação desta pesquisa em franca disseminação mundial, serviu para trazer a reflexão de como uma informação pode ser manipulada a ponto de apresentar intenções tendenciosas por parte daquele que a escreve. Apesar de o objetivo da notícia ser relatar, argumentar, expor determinada situação através de uma linguagem clara, objetiva e dentro da norma padrão da língua; o leitor tem um papel fundamental de intervenção pessoal na avaliação e dedução do texto; principalmente em um momento de tamanho impacto social na área de saúde.

A apresentação do gênero *blog* começou com questionamento sobre como a palavra foi criada e posterior esclarecimento de sua origem. Expliquei aos alunos que a palavra foi criada através da justaposição da palavra *web* (que designa a rede, a internet) e *log* (que é o registro de atividade ou desempenho regular de algo). Muitos alunos do CTENF relataram que se sentem atraídos por tecnologia e por esse gênero à medida que este os aproxima virtualmente dos demais técnicos em enfermagem e os serve como uma ferramenta de interação social e de divulgação de materiais atualizados na área de saúde de forma muito rápida que muitas vezes é demandada deles nas unidades de saúde.

Por último, lhes foi questionado se já haviam escrito e apresentado algum artigo científico. Todos disseram que não, porque consideravam muito difícil escrever seguindo as normas impostas por esse gênero, já que, segundo eles, a linguagem é muito rebuscada e diferenciada da qual utilizam em seu cotidiano. No entanto, por ser uma publicação concisa com autoria declarada que apresenta e discute dados levantados, métodos, técnicas, processos e resultados em diferentes áreas de conhecimento, é bastante utilizada na área de enfermagem e da saúde para a divulgação de experimentos, de descobertas de doenças e de formas de tratamento aos pacientes.

Os discentes relataram que este gênero é de domínio essencial na área de saúde e de enfermagem para aqueles que querem ir além nos seus estudos como forma de divulgar o

conhecimento daquilo que foi adquirido seja através de experimentos ou de vivências. Portanto, a apropriação do gênero possibilita, segundo eles, a aqueles que o escrevem ou leem a validação ou refutação daquilo que lhes é relatado em função de novas descobertas ou resultados futuros.

Coube aos alunos, durante o trabalho com os gêneros textuais, o papel de contribuir com sua vivência de leitor apresentando suas necessidades, desejos e lacunas em relação aos gêneros apresentados. Fazendo isso, pudemos ao longo da SD debater, selecionar, questionar e conscientizar acerca das informações presentes em cada gênero. Esta conscientização foi sendo gradualmente adquirida e construída através do reconhecimento, da estruturação e da organização das informações de cada gênero que foram consideradas, pelos estudantes, como apropriadas e coerentes à área de enfermagem e que, segundo eles, poderiam acrescentar ao seu repertório de letramento científico individual.

Sendo assim, foi oportunizado aos alunos momentos de vivência no qual puderam construir repertórios para apresentação em futuros estudos e pesquisas que venham a ser desenvolvidos por eles, tanto nos seus cursos formativos quanto nas suas vidas profissionais na área em que estão se profissionalizando.

## **5.2. Desenvolvimento e aplicação da Sequência Didática Asas**

A Sequência Didática (SD) Asas está vinculada à disciplina de língua inglesa e utiliza a língua para fins específicos em enfermagem. Foram considerados os resultados das respostas dadas, pelos alunos do CTENF, durante a roda de conversa e o questionário aplicados, por mim na sala de aula do curso, e que foram apresentados no capítulo relativo à análise dos dados (p. 53).

A SD Asas foi aplicada ao longo de três aulas, cada aula tendo a duração de três tempos de cinquenta minutos. As aulas se estenderam por uma semana, e ocorreram em dias alternados devido a minha compatibilidade e disponibilidade de horário junto aos alunos visto que trabalho nos demais dias em outra instituição escolar. Em cada uma delas lhes foi apresentada uma parte da sequência didática, aqui denominadas como AULA 1, AULA 2 e AULA 3.

Os materiais necessários para a implementação da sequência didática Asas foram: textos e exercícios fornecidos pela professora sob a forma de livrete a cada aula. Todos os materiais extras necessários foram fornecidos pela professora e compartilhados entre os alunos.

A construção da SD Asas buscou trabalhar os conteúdos da língua inglesa com vistas a promover: as práticas sociais; as mediações interculturais, individuais e de grupo, orientando o

início de aprendizagem, focalizando no processo de construção de estratégias de leitura; a contextualização das práticas com os gêneros textuais em diversos campos de atuação permitindo aos alunos explorar a presença da multiplicidade de usos da LI na cultura, nos estudos e pesquisas, assim como a ampliação das perspectivas em relação à vida pessoal e profissional e a capacitação dos alunos visando à cooperação e o compartilhamento de informações e conhecimentos, bem como a ação de posicionamento crítico na sociedade, em âmbito local e global.

A cada aula, a SD Asas teve uma condução diferente buscando apresentar e desenvolver as estratégias de leitura compatíveis com a abordagem LinFE. O encaminhamento de cada aula é descrito a seguir:

## AULA 1

**Quadro 4: Condução da SD Asas - Aula 1**

| Material Utilizado   | Descrição   |
|--|---|
| <p>&lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=29&amp;v=FqWElrKGFw8&amp;feature=emb_title">https://www.youtube.com/watch?time_continue=29&amp;v=FqWElrKGFw8&amp;feature=emb_title</a>&gt;<br/>Acesso em: 7 mar. 2020.</p> | <p>Os alunos assistiram ao vídeo contendo os procedimentos de higiene em ambiente hospitalar e responderam as questões acerca desses procedimentos.</p>                         |
| <p>&lt;<a href="https://www.myamericannurse.com/infection-prevention-reality/">https://www.myamericannurse.com/infection-prevention-reality/</a>&gt;<br/>Acesso em: 7 mar. 2020.</p>   | <p>Trabalhar o gênero textual editorial. Apenas o primeiro e segundo parágrafos do artigo foram reproduzidos nos livretes que os alunos receberam.<br/>(Apêndice 9: Aula 1)</p> |

Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

Na sala de enfermagem, exibi o vídeo escolhido contendo os procedimentos de higiene em ambiente hospitalar. A escolha do vídeo teve por critério as informações que são apresentadas de forma prescritiva.

Tinha conhecimento que alguns alunos haviam optado por estudar a língua espanhola no ensino médio por se sentirem mais confortáveis e confiantes em relação a esta língua estrangeira. No entanto, tal escolha por ser possível somente a partir do 1º ano do ensino médio, trouxe-me segurança em trabalhar com o vídeo, pois a língua inglesa não lhes era desconhecida.

Perguntei aos alunos o motivo daquelas informações serem apresentadas daquela forma, qual era o público-alvo daquele tipo de vídeo, o que tais procedimentos evitariam, em quais locais deveriam ser usados e se, ao utilizá-los o Brasil poderia evitar a contaminação por COVID-19 que se espalhava no mundo.

Após responderem a estas perguntas iniciais, foi entregue a cada um dos alunos um livreto contendo a SD Asas - Aula 1 (Apêndice 9) e lhes foi pedido que seguissem a ordem e o tempo determinados nas questões. O tempo tem grande importância, uma vez que ao propormos atividades que busquem a leitura pontual de um texto - *scanning* - caso o leitor leve muito tempo para desempenhá-la, ele correrá o risco de provavelmente lê-lo de forma detalhada e esse não é o objetivo desta estratégia de leitura.

A partir das afirmativas contidas no livreto, os alunos responderam às questões individualmente. Após todos terminarem, puderam refletir acerca das suas respostas relacionadas ao tema da aula - infecções.

Foi pedido então que cada aluno compartilhasse suas reflexões com um outro aluno da turma e tentassem juntos construir o que eles sabiam acerca de como prevenir-se de doenças. Em seguida, foi solicitado que esta dupla se juntasse a um outro par com o objetivo de mais uma vez compartilharem suas considerações. Eu controlava o tempo, ouvia e anotava no quadro, sob forma de tópicos, as informações verbalizadas nos dois momentos.

Como última atividade, os alunos, sentados em roda, puderam integrar seus conhecimentos prévios às considerações construídas em sala. Esta atividade tornou possível o compartilhamento de ideias, informações e a cooperação na construção de conceitos. Busquei nessa atividade levantar o conhecimento prévio daqueles alunos sobre o tema “infecções”, antes mesmo de lhes apresentar o texto da aula.

O objetivo dessa sequência de organizações de dinâmicas de grupo propiciou uma maior interação aluno-aluno, já que foi possível haver a troca de informações entre o que cada aluno sabia e seus pares. Durante esta atividade foram tomadas notas sobre a forma de como ocorreu a interação entre os alunos nas respostas e comentários feitos, por eles, durante a atividade. Acredito que a interação seja uma forma de aprendizagem muito significativa pois é a partir destas trocas com os outros que o indivíduo se constitui.

As afirmativas escritas do livreto foram feitas em português bem como a discussão para que eu pudesse extrair as ideias e o léxico pertinente à área da enfermagem em nossa língua materna dentro de um fim específico.

O vocabulário foi levantado, discutido, registrado e foi requisitado pelos alunos a tradução de alguns vocábulos, em português, que sentiram necessidade em abordar e que

desconheciam na língua inglesa. Propus que evitássemos a tradução já que eles, de certa forma, já foram expostos à fraseologia e ao léxico específico da enfermagem e não necessitavam, naquele momento, estarem atados a tradução de vocábulos. Fiz o registro escrito, em inglês, das palavras que eles já haviam utilizado em suas vivências no canto do quadro da sala de aula e alguns alunos o anotaram em seu material.

Após esse momento, os alunos resolveram as questões relacionadas ao texto, individualmente, seguindo os comandos dados em cada uma das questões. No primeiro momento, responderam às questões sobre: qual era o título do texto, qual o percentual de *HAIs* que pode ser eliminada com a prevenção, qual o significado da sigla *SHEA*, qual era nome da mulher que aparecia na foto, sua profissão e a data de publicação do texto, apenas “passando os olhos”. Nenhum aluno apresentou dificuldades em responder as questões e alguns relataram estar surpresos e animados em executar a atividade com tamanha segurança e certeza, sem ter que solicitar a minha ajuda.

As três últimas perguntas buscavam entender se o aluno conseguia perceber o gênero do texto apresentado. Neste momento, alguns alunos se sentiram inseguros se incluíam o texto no gênero editorial ou notícia, porém elucidaram que olhando rapidamente e tendo lido apenas parte do texto, as seguintes características saltaram-lhes aos olhos e os fizeram optar pelo gênero editorial por ser um texto de cunho jornalístico, que tinha uma opinião, apresentava um posicionamento inicial crítico argumentativo em relação ao tema e ser escrito por uma editora chefe.

Em seguida, solicitei que fizessem a leitura detalhada do texto e que respondessem as perguntas. Novamente, as perguntas foram feitas em português para que o aluno pudesse ter clareza e certeza do comando que estava recebendo no livrete, sem que houvesse qualquer interferência ou mal-entendido. O objetivo da atividade foi perceber a capacidade destes alunos compreenderem o texto de forma superficial através das estratégias de leitura: *scanning*, *skimming* e *detailed reading*.

Desta forma, quando o aluno “passou os olhos” pelo texto à procura de uma informação específica, a estratégia que estava sendo aplicada era a de *scanning* e quando fez uso de uma leitura superficial, através de uma leitura em diagonal, estava sendo aplicada a estratégia de *skimming*. Já no momento em que o texto foi lido na íntegra e o leitor precisou explorá-lo, prestando atenção na completude do texto, a técnica aplicada foi a de leitura detalhada (*detailed reading*).

Também solicitei que explicassem qual a posição do adjetivo em português e em inglês e como a expressão “*control strategies*” poderia confirmar esta diferença que existe entre a língua portuguesa e a língua inglesa

A aula foi registrada por meio da observação, dos registros escritos dos alunos da atividade solicitada em aula e dos apontamentos acerca dos registros orais dos alunos durante a aula.

## AULA 2

**Quadro 5: Condução da SD Asas - Aula 2**

| Material Utilizado   | Descrição  |
|--|--|
| <p>&lt;<a href="https://www.myamericannurse.com/infection-prevention-reality/">https://www.myamericannurse.com/infection-prevention-reality/</a>&gt;<br/>Acesso em: 7 mar. 2020.</p> | <p>Trabalhar o gênero editorial. A íntegra do editorial foi reproduzida nos livretes que os alunos receberam. (Apêndice 9: Aula 2)</p> |

Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

Na sala de enfermagem, iniciei a aula entregando um novo livrete contendo a SD Asas - Aula 2 que continha a íntegra do texto que foi utilizado na aula anterior.

O texto escolhido teve o intuito de construir e ressignificar junto aos alunos, o conhecimento prévio deles em relação ao gênero editorial e resgatar as informações construídas na aula anterior. Os alunos afirmaram que agora que tinham o texto completo em mãos podiam assegurar que era um editorial pois se assemelhava a aqueles que eles já haviam lido nas revistas que ficam disponíveis nas unidades de saúde e nas revistas digitais que costumam consultar para ampliar seus estudos na área.

Revisei com eles as estratégias de leitura, dentre elas a identificação de palavras cognatas, já que facilitam a interpretação das informações que estavam sendo apresentadas. Expliquei a eles que palavras cognatas são aquelas que possuem a mesma origem, com grafias iguais ou semelhantes, e o mesmo significado, podendo possuir pequenas diferenças nas duas línguas distintas que, no nosso caso, são o português e o inglês e que “as pegadinhas” são os chamados falsos cognatos. Nas revistas técnicas, as palavras cognatas aparecem com frequência porque o latim é tido como a língua universal na ciência sendo uma forma de aproximar a comunicação científica das diferentes populações, principalmente quando se fala em nome de espécies de seres vivos e de procedimentos médicos.

Para mim, a compreensão do texto lido depende da capacidade de relacionar ideias, estabelecer referências, fazer inferências ou deduções lógicas, identificar palavras que sinalizam ideias, além de perceber elementos que colaborem na compreensão de palavras e não simplesmente o conhecimento detalhado ou a tradução do vocabulário técnico. Porém, admito que este é um processo que deve ser construído aos poucos junto ao estudante. Muitos alunos ainda acreditam que, sem a tradução das palavras técnicas, o texto fica esvaziado de sentido e, por este motivo, sentem esta necessidade como visto na primeira aula.

Nesta segunda aula trabalhei com os alunos a percepção de que apenas o conhecimento do vocabulário técnico, isoladamente, é insuficiente para fazê-los compreender um texto em sua abrangência porque as palavras são vazias de sentido quando apresentadas fora de um contexto. Holmes (1981) destaca que *ESP* não significa vocabulário específico e, portanto, o foco deve instaurar-se no desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas visto que o aluno já carrega um conhecimento prévio e traz uma bagagem linguística que inclui um domínio do vocabulário específico de sua área de atuação.

Sendo assim, a leitura é um processo em que o aluno usa seu conhecimento prévio sobre o assunto, presta atenção ao contexto em que este foi produzido e fortalece as estruturas gramaticais. Infelizmente, a maioria dos alunos aprendeu a gramática de forma estanque, por anos nas aulas de inglês. Quis estimulá-los a olhar para estas estruturas com um novo olhar, onde a gramática sirva para formular e sustentar as ideias apresentadas na leitura feita.

Na penúltima atividade pedi que os alunos escrevessem orações que relacionassem as informações presentes no texto visando chamar a atenção do público-alvo do ambiente hospitalar. Intentava que os discentes selecionassem conteúdos pertinentes às situações vivenciadas por eles nos ambientes ligados à saúde.

A questão foi planejada para que pudessem vivenciar a experiência de lerem um texto em LI e disseminar as informações nele contidas. Ramos (2006) alerta que nós, como professores, devemos nos preocupar em propiciar experiências ao indivíduo para que ele se torne um aluno autônomo que se coloca no mundo como aprendente e como propagador de informações.

Duddley Evans e St John (1998) sugerem que as informações obtidas pelos alunos, através da leitura dos textos, sejam processadas e avaliadas e depois sejam transferidas para uma nova língua. Assim, quando os alunos desenvolveram suas produções escritas, existiam outras demandas envolvidas como planejar, rascunhar, pensar no público-alvo para que as orações finais atendessem tanto ao propósito da escrita quanto ao do leitor.

Onodera (2010) alerta sobre a importância de ao se elaborar materiais, baseado nas necessidades dos aprendizes, o professor esteja atento para que as atividades escolhidas otimizem o tempo, criem relevância para o aprendizado do idioma e ressignifiquem o posicionamento crítico dos alunos.

Ao término da aula recolhi as atividades escritas da Aula 2 que foram devolvidas aos alunos na aula seguinte. A aula foi registrada através da observação, da gravação, dos registros escritos dos alunos da atividade solicitada em aula e dos apontamentos acerca dos registros orais dos alunos durante a aula.

### **AULA 3**

**Quadro 6: Condução da SD Asas - Aula 3**

| <b>Material Utilizado</b>  | <b>Descrição</b>  |
|--|---|
| Cartazes apresentados por alunos do CBNB da turma do CTENF 2018 na disciplina de inglês (fins gerais) e fotos do arquivo pessoal da pesquisadora contendo informações para prevenção de infecções adquiridas em ambientes hospitalares.  | Compreender qual seria a função de tais cartazes, o foco e grupo atingidos por eles. (Figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7). |
| < <a href="http://portalagita.org.br/es/agita-sp/red-de-colaboradores/interlocutores/material-de-apoyo/item/bula-remedio-verso.html">http://portalagita.org.br/es/agita-sp/red-de-colaboradores/interlocutores/material-de-apoyo/item/bula-remedio-verso.html</a> ><br>Acesso em: 8 mar. 2020. | Medicine leaflet: gênero textual bula de remédio. (Apêndice 10)   |
| < <a href="https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/wjb_663304/zwjg_665342/zwbdt_665378/t1752743.shtml">https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/wjb_663304/zwjg_665342/zwbdt_665378/t1752743.shtml</a> ><br>Acesso em: 8 mar. 2020.   | News: gênero textual notícia. (Apêndice 10)   |
| < <a href="https://nurse.org/articles/top-50-fantastic-blogs-for-nurses-2018/">https://nurse.org/articles/top-50-fantastic-blogs-for-nurses-2018/</a> ><br>Acesso em: 8 mar. 2020.   | Blog. (Apêndice 10)   |

|   |  |
|---|--|
| <p>&lt;<a href="https://www.researchgate.net/publication/339958505_Treatment_and_Control_of_Covid-19_Corona_Virus_Disease_2019_By_Non-invasive_high_Non-drug_Therapy_in_Combination_Anti-influenza_and_Oseltamivir_rx_Tamiflu_Drug-&gt;">https://www.researchgate.net/publication/339958505_Treatment_and_Control_of_Covid-19_Corona_Virus_Disease_2019_By_Non-invasive_high_Non-drug_Therapy_in_Combination_Anti-influenza_and_Oseltamivir_rx_Tamiflu_Drug-&gt;</a></p> <p>Acesso em: 8 mar. 2020.</p> | <p>Research paper: gênero textual artigo científico.<br/>(Apêndice 10)</p>   |
| <p>Material de desenho: canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, papel A4.</p>  | <p>Oportunizar aos alunos a realização da atividade 9 que tinha por objetivo transferir a informação de um gênero textual para outro, tendo como embasamento o conteúdo apreendido ao longo da SD Asas e o ambiente a que os alunos estão expostos durante o seu estágio supervisionado.</p> |

Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

Na sala de enfermagem, iniciei a aula devolvendo aos alunos o livrete da SD Asas - Aula 2. Logo após a devolutiva, fiz a entrega do novo livrete da SD Asas - Aula 3 e pedi aos alunos que o guardassem porque naquele momento inicial teríamos um momento de partilha de conhecimento.

Mostrei aos alunos, na tela do computador, as imagens a seguir (Figuras 2 a 7) contendo cartazes elaborados por alunos de uma antiga turma do CTENF no CBNB que foram desenvolvidos na disciplina de inglês e fotos, tiradas por mim, em unidades de saúde. Todas as figuras sinalizavam a temática que estava sendo desenvolvida com a turma nas duas últimas aulas.

Figura 2: Cartaz sobre higienização das mãos



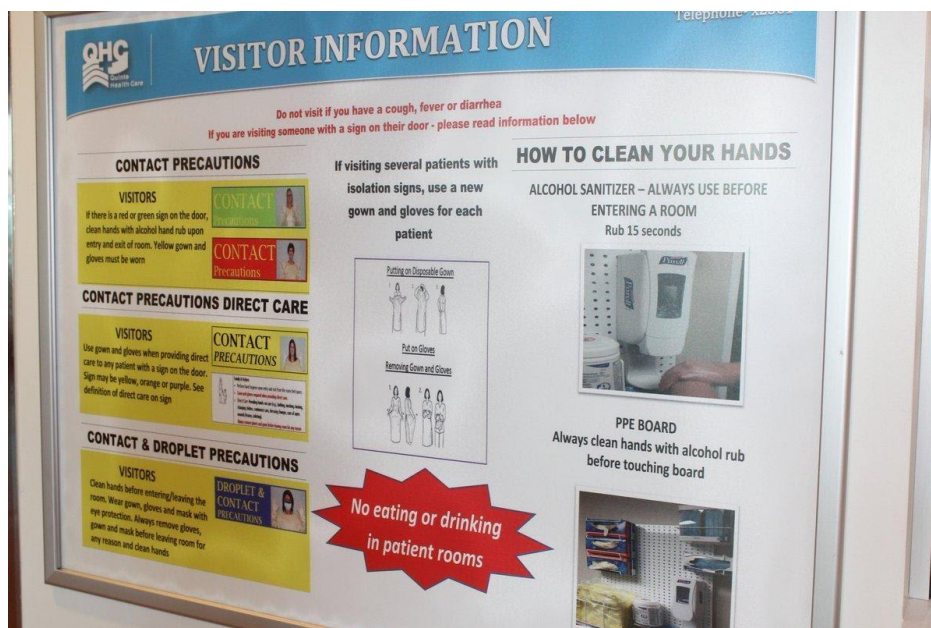
Fonte: Acervo próprio, 2018.

**Figura 3: Foto tirada em hospital público, Zona Norte do Rio de Janeiro, sobre a paramentação antecâmara de Raio X**



Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

**Figura 4: Foto tirada em hospital privado, Zona Sul do Rio de Janeiro, contendo informações aos visitantes de pacientes internados**



Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

**Figura 5: Foto tirada na clínica da família, Zona Oeste do Rio de Janeiro, contendo informações sobre precauções por gotículas**



Fonte: Elaboração própria, sequência didática, 2020.

**Figura 6: Cartaz sobre higienização das mãos**



Fonte: Acervo próprio, 2018.

**Figura 7: Cartaz sobre controle de infecções**



Fonte: Acervo próprio, 2018.

Indaguei aos alunos sobre os diferentes textos: a quem se dirigiam, que nome dariam a eles, qual o local onde poderiam ser vistos, se todos tinham o mesmo objetivo, em que local as unidades de saúde estavam localizadas e se havia diferença entre as fotos e qual era a função prestada por eles.

Os alunos relataram que eram comuns as fotos apresentadas nas unidades de saúde com exceção dos cartazes e da Figura 4. Esta chamou-lhes a atenção por conter as informações em LI; porém, acrescentaram que um olhar mais atento a foto, estava escrito que havia sido tirada em um hospital privado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Havia, portanto, uma lógica, na opinião deles, de estar escrito em LI por ser uma região do município onde há um grande trânsito de turistas e nem sempre os funcionários estarem disponíveis ou até mesmo dominarem a língua inglesa para detalhar tais informações. Em relação aos cartazes, disseram que são bastante utilizados nas atividades integradoras do CTENF, porém sempre em língua portuguesa.

Após este primeiro momento, foram colocadas em cima da mesa, folhas impressas contendo os gêneros textuais bula de remédio, notícia, blog e artigo científico (Apêndice 10). Pedi que escolhessem uma folha e a cada folha, que era escolhida por eles, os questionava como na atividade anterior, buscando perceber se eram capazes de identificar tais gêneros, dizer em que ambientes ou locais já os tinham visto, descrever quais as características que diferenciam

um dos outros e se era possível vincular a mesma informação nos diferentes gêneros textuais apresentados. Durante a tarefa, foram gravados os comentários e as respostas dadas pelos alunos.

Depois desse momento, pedi aos alunos que respondessem às questões do livrete da Aula 3. Disponibilizei material de desenho para que os alunos realizassem a atividade 9, que tinha por objetivo transferir a informação de um gênero textual para outro, tendo como embasamento o conteúdo apreendido ao longo da SD Asas e o ambiente a que os alunos estão expostos durante o seu estágio supervisionado.

O desenho simularia em forma reduzida um cartaz. Eles deveriam escolher: a língua que gostariam de utilizar, o público a quem o desenho se destinaria no ambiente hospitalar, o local onde ele seria colocado e torná-lo atrativo e eficaz ao local escolhido. Ao final, todos defenderam oralmente a adequação do seu desenho.

Após a realização da tarefa, recolhi os livretes e perguntei se poderia ficar com o desenho feito por eles. Todos os alunos concordaram.

**Figura 8: - Desenhos produzidos pelos alunos na aula 3 para a atividade 9 da SD Asas**



Fonte: Acervo próprio, 2020.

Com o fim da aplicação da SD Asas, foi feita a última roda de conversa (Apêndice 4). A roda tinha como finalidade agradecer a participação na pesquisa e investigar como os alunos

perceberam este primeiro contato com as estratégias de leitura dos gêneros textuais e com a abordagem de LinFE que tiveram ao longo daquela semana.

Era importante para mim saber se os alunos sentiram segurança em relação à abordagem LinFE que foi utilizada, questionar como eles imaginavam que a SD Asas os ajudaria na sua vida profissional, entender acerca da relevância para eles da língua inglesa na estrutura curricular do curso e ouvir o que desejassem comentar a respeito da implementação da SD e da experiência que tiveram com a pesquisa.

A atmosfera da roda foi animada e os alunos puderam falar e perguntar o que desejavam. As falas foram estimuladas com perguntas, deixando-os livres para comentarem, se posicionarem, trocarem experiências ou diferentes visões. Assim como ocorreu na primeira roda de conversa, houve a gravação para posterior registro escrito de suas falas. Surgiram, ao longo da roda de conversa, sugestões para temas numa próxima SD Asas que foram apresentadas na análise dos dados (p. 90).

Para uma maior abrangência de compartilhamento do produto educacional, a SD Asas, após aplicada, foi organizada em formato digital de *e-book*, com compartilhamento e download gratuitos, porque pretendemos que ela sirva de base para que se crie possibilidades, entre docentes e discentes do ensino médio técnico em enfermagem de outras instituições de ensino, de vivenciar momentos de partilha e de contribuição para a linguagem científica em LI utilizando a abordagem LinFE.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta pesquisa, farei considerações acerca dos motivos que justificaram a elaboração e execução desta, perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, propostas com base nos resultados percebidos, sugestões que tendem a minimizar as fragilidades encontradas ao longo da investigação, contribuições para a área de LinFE e encaminhamentos para pesquisas futuras.

Pude constatar que a introdução de estratégias de leitura por meio dos gêneros textuais e utilizando a abordagem de LinFE é de extrema relevância no ensino médio técnico em enfermagem. Através dos resultados dos dados gerados, pude concluir que as aulas de língua inglesa, que vêm sendo ministradas aos alunos do CTENF, na instituição CBNB, estão distantes tanto de suas necessidades quanto da criticidade e reflexividade que se esperam de uma formação técnica; portanto, necessitam ser revisitadas com novas propostas em seu currículo.

Os discentes e docentes declararam que não são oferecidos materiais didáticos nas ementas do CTENF, em inglês, mas que, para se manterem atualizados e trabalharem na área de enfermagem e saúde, necessitam de ter o domínio de um tipo de leitura em LI voltada para sua área de estudo. Acrescentaram ainda que a informação disponibilizada, em tais materiais, faz uso de diferentes gêneros textuais e que estes possuem características específicas que os incapacita, muitas vezes, a realizar uma leitura em que se apropriem das informações científicas que lhes são necessárias. Por este motivo, se faz necessário trabalhar com gêneros textuais, apontados pelos alunos, através da análise de necessidades, como preponderantes em seu contexto de atuação de forma recorrente para que se sintam mais autônomos e protagonistas em sua formação.

Sabia que a abordagem, que vinha sendo apresentada no ensino médio, na disciplina de línguas estrangeiras, era voltada para fins gerais. Porém, não tinha conhecimento se o docente da equipe de LI, que estava alocado no CTENF, considerava as necessidades de seus alunos na enfermagem no momento da preparação das aulas. Ao iniciarmos esta pesquisa, fomos em busca desta informação e descobrimos, através da docente do CTENF, que não existia a disciplina de LI na ementa curricular do ensino médio técnico, mas que a disciplina era ofertada no núcleo das disciplinas propedêuticas do ensino médio concomitante.

Segundo dados apresentados pelos discentes, as aulas de LI que possuem, muitas vezes, não caminham ao encontro das necessidades que sua formação técnica demanda e gera neles sentimentos de desconforto, incapacidade e dificuldade em relação a língua. Pude constatar, através dos dados apresentados, que existe uma lacuna entre o ensino médio concomitante e o

ensino médio técnico corroborando o que a autora Ramos (RAMOS, 2008, p.13) aponta como “impertinência política e pedagógica desta modalidade existir internamente às instituições, quando o mesmo aluno faz dois cursos distintos”. Por este motivo, acredito que a implementação no CBNB de um ensino médio técnico integrado seria uma das formas mais adequadas de dirimir esta lacuna.

Aliado a este fator exposto pela autora, temos outros, como, por exemplo: a equipe de LI é composta de professores que se sentem, mais confiantes, com diferentes abordagens ao ministrarem suas aulas; quer devido à formação que receberam, quer por escolha pessoal. Portanto, a análise junto aos alunos, por suas preferências e necessidades, anterior à alocação do professor em determinada turma, se torna essencial. Outro fator de grande importância é a equipe, que confecciona a montagem de horário da instituição, não atentar para a recomendação, da equipe de LI, em manter o mesmo professor acompanhando a turma do CTENF, ao longo de todo o seu percurso formativo, para um aprofundamento daquilo que lhes é necessário nesta trajetória.

Há ainda uma lacuna comunicacional, entre os docentes das disciplinas propedêuticas e do CTENF, que parece ser causada, tanto pelo distanciamento físico do local em que ocorrem as disciplinas do técnico e as disciplinas do propedêutico quanto pela inexistência de diálogo durante a confecção do currículo. Os espaços utilizados na escola são diferentes. Não há sala em comum de repouso para os professores das disciplinas técnicas e propedêuticas. Da mesma forma, as reuniões com professores que trabalham com ambas as disciplinas não ocorrem. Portanto, os docentes, raramente, possuem contato físico o que dificulta a existência de espaços de diálogo entre os professores, especialmente, nos momentos de construção do currículo. Como consequência, verifiquei que não se articulam, interdisciplinarmente, os conteúdos do técnico com os conteúdos propedêuticos. No que diz respeito à LI, se faz necessário revisar o currículo escolar no que diz respeito à política de línguas existente no CBNB.

Esta pesquisa propiciou que eu desse um passo de aproximação para reflexão e escuta junto aos docentes e discentes do CTENF. Oportunizei momentos para se expressarem através dos instrumentos de geração de dados que tratavam, especificamente, desta demanda de LI. Levantei as necessidades apresentadas por eles. Convidei professores e estudantes à reflexão sobre a relevância da introdução de estratégias de leitura dos gêneros textuais, assinalados por eles como pertinentes, após a análise de necessidades, e compatíveis com a abordagem de LinFE na formação técnica visando a construção do letramento científico.

Através desta compreensão, tentei buscar alternativas de integração do CTENF com a disciplina de LI. Caminhei para estreitar tanto a lacuna física quanto a de conhecimento sobre

o que é proposto na ementa do curso. Recomendo, inclusive, que esta aproximação se estenda aos demais docentes das disciplinas propedêuticas visando a possibilidade de construção de um currículo mais integrado que viria a favorecer a formação dos discentes.

Quanto a abordagem de LinFE proposta nesta pesquisa, os dados relacionados aos estudantes, não conseguiram determinar se esta deve ser proposta apenas para o CTENF, já que os alunos a vislumbraram necessária para todo ensino médio. No entanto, os dados relacionados aos docentes citaram a relevância desta abordagem apenas para o curso técnico que, no caso do CBNB, contempla a enfermagem.

Caso seja constatada como relevante esta inclusão, há de se levantar o debate sobre como ocorre a política de línguas estrangeiras na instituição, se esta vem sendo adequada à formação discente, levantar quais docentes de línguas estrangeiras estariam dispostos a trabalhar com quais abordagens; pois poderão coexistir, para o mesmo ano de escolaridade, grupos que optem pela abordagem para fins gerais, outros pela abordagem para fins específicos.

Há de se observar quais docentes receberam, ao longo de sua formação de professores ou formação continuada, fundamentos que os permitam abordar a LI de forma diferenciada e quanto se sentem confortáveis em propor percursos diferenciados a seus alunos.

Ramos (2019) aponta que, como docentes, devemos lembrar que a abordagem de LinFE é um percurso diferenciado proposto aquele aluno que busca um material de construção própria, após a análise de sua necessidade, com foco nas habilidades da língua que ele julga serem necessárias para atingir a um fim específico. Contudo, devemos também considerar a existência de estudantes que se sentem confortáveis com um ensino de língua para fins gerais, com uma abordagem mais ampla, voltada para as várias habilidades e que proponha, como material de estudo, o uso de livro didático que lhes é fornecido sem custos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático.

Nesta pesquisa, alguns participantes, por exemplo, avaliaram como positiva a experiência com a abordagem de língua inglesa para fins específicos voltada para a enfermagem e acrescentaram que a vivência foi significativa e que sentiam o desejo de sua continuidade. Porém, outros se pronunciaram favoráveis à continuidade da abordagem para fins gerais. Segundo os discentes, deveria ser reservado ao aluno decidir acerca da abordagem de LI que lhes é mais adequada ao longo do ensino médio, de acordo com seus propósitos futuros.

Acredito que a escuta a estes alunos se faz necessária, pois pode ampliar as possibilidades de escolha no que julgassem ser mais adequado ao seu processo de ensino-aprendizagem na área de linguagens. Este olhar mais atento poderia propiciar que o ensino de LE fosse aplicado, em contextos ampliados, que visem oportunizar aos discentes: o exercício

pleno de sua cidadania; a resolução das demandas complexas da vida cotidiana e a corresponsabilidade nos seus diferentes processos de letramento.

Devemos lembrar o que Rajagopalan (2003) afirma em relação à língua. Este autor a vê como um instrumento de poder na relação com o outro e que, por meio dela, um indivíduo pode manipular; ou tentar construir, junto com o outro, um mundo com menos desigualdades sociais. Desta forma, a SD Asas serviu de base para criar estas possibilidades, entre os estudantes do ensino médio técnico em enfermagem, de vivenciar momentos de partilha e de compreensão da linguagem científica em LI utilizando a abordagem de LinFE.

Ressalto que o contexto de atuação da enfermagem demanda dos técnicos estratégias diferenciadas em relação à habilidade de leitura, que foi evidenciada como prioritária para este grupo. Ao incluir na SD Asas uma atividade na qual eles puderam apresentar todas as considerações construídas por eles para atingir o objetivo da atividade, lhes foi viabilizado experimentar todo o percurso de construção desde a leitura do editorial em LI até a elaboração de um cartaz que considerou as escolhas do grupo. Acredito que a atividade pode fazê-los experienciar momentos de reflexão e criticidade do material com suas vivências que fazem parte do processo de construção do LC.

No entanto, pude perceber que o prazo de aplicação da SD Asas pareceu ser insuficiente para abordar com mais aderência às estratégias de leitura dos textos em LI junto aos alunos. No entanto, os dados gerados e as categorias apreendidas pós SD Asas demonstraram que o contato com a abordagem lhes pareceu significativo em relação ao movimento de conscientização do LC.

Fica a recomendação deste encaminhamento para estudos futuros que se proponham a trabalhar com LC de que se dispense um tempo maior na aplicação da pesquisa para esta verificação. Cabe-me lembrar que esta pesquisa ocorreu na semana anterior a paralização das atividades escolares presenciais causada pela pandemia COVID-19 e não haveria como estendê-la devido a todo o contexto emergencial criado.

Após a semana de aplicação da pesquisa, os alunos viveram momentos de incerteza de como se daria a continuidade de seus estudos. O estágio nas unidades de saúde foram suspensos devido a um comprometimento maior com as medidas de prevenção e segurança. O convívio com a rotina hospitalar teve que ser reformulado, os cuidados com os procedimentos de higiene e controle de doenças que se restringiam, anteriormente, apenas aos ambientes hospitalares, passaram a fazer parte da nossa rotina diária.

Não foi possível desvincular o tema desenvolvido na semana da aplicação da SD Asas de tudo que passamos a experimentar no Brasil e no mundo. Trabalhei na abordagem de LinFE

usando a parceria de trocas e estabeleci um nível de cooperação muito intenso com os alunos, mesmo que em um curto espaço de tempo. Os alunos do CTENF colaboraram com a expertise e conhecimento prévio que tinham em relação à prevenção de doenças e eu, com o conhecimento linguístico, para que os objetivos traçados fossem alcançados. Naquele momento, não tínhamos o real impacto de como aquelas trocas seriam importantes para a manutenção de nossas vidas e de outras que nos cercavam.

Oportunizei uma possibilidade, na formação técnica, que olha para o aluno como um profissional-cidadão que vislumbra o ensino de LI para fins específicos além de habilidades linguísticas isoladas, mas que exige que competências e habilidades sejam experimentadas a partir de práticas sociais contextualizadas que potencializem o seu desenvolvimento.

Acredito que as discussões levantadas sobre a LI tendo a abordagem de LinFE contribuíram para a construção do LC destes alunos no ensino médio técnico. Apoiada na fundamentação teórica e nos resultados desta pesquisa, pude perceber a relevância na escuta aos alunos, na investigação de suas necessidades e na aproximação de suas realidades. Acredito que somente assim teremos um ensino de LI que transpassa os muros da escola, dialoga com cidadania e prepara para as demandas da vida.

Pude notar que as aulas ministradas dentro de uma abordagem de LinFE criam uma aproximação mais estreita entre professor-aluno. Essa percepção, que já havia sido intensificada na segunda roda de conversa, foi ratificada quando um dos alunos da turma enviou uma mensagem, pelo aplicativo WhatsApp, na qual pude perceber a abrangência que o ensino de LI para fins específicos pode tomar. Segundo o aluno, os textos abordados em LI e as estratégias de leitura desenvolvidas na SD Asas, o estavam ajudando neste momento em que havia muito material sobre a pandemia para ser lido, em inglês. Segundo ele, sua confiança em fazer novas leituras e aproximar o entendimento destas para uma linguagem, mais simples e acessível, o propiciou assistir às pessoas no que dizia respeito à proteção contra a disseminação pela COVID-19.

Consigo vislumbrar dois desdobramentos desta pesquisa. O primeiro é tornar um hábito, nas aulas de LE, a análise de necessidades junto aos alunos, principalmente nos cursos técnicos, antes de dar início a um novo ciclo. Percebi que cada grupo tem necessidades, desejos e lacunas cuja abordagem de LinFE pode servir de rota de encontro tanto para sua inserção no mercado de trabalho quanto para sua formação humana. O segundo é ampliar este estudo, para os cursos de enfermagem e medicina, com o intuito de verificar se a distribuição feminina elevada também acontece; visto que, estes são cursos que projetam e empoderam as mulheres, principalmente, nas pirâmides financeira e social. Nesta pesquisa, constatei a existência desta

feminilização no curso técnico em enfermagem, que é o trabalho, dentro da escala dos cursos relacionados à área de saúde, mais precarizado. Portanto, como muitos alunos declararam que dariam continuidade a seus estudos na área de saúde, cabe uma nova pesquisa nos cursos de graduação.

Concluo esta pesquisa com uma metáfora relacionada à aviação. Nenhum avião consegue alçar vôo sem ter: piloto, asas, uma rota traçada e instrumentos que o levem a seu destino. Nenhum passageiro ou tripulante sai de um vôo da mesma forma que entrou. Alguns sofrem mais impactos, outros menos, mas todos saem diferentes e passam a ter essas vivências como parte de suas vidas. De forma semelhante, acredito que a adequação e sucesso de um curso de LinFE esteja em focar nas necessidades, atender os desejos, preencher as lacunas linguísticas, respeitar as áreas de interesse, respeitar o estilo de aprendizagem, contemplar os gostos pessoais e colaborar com conhecimentos para entender e melhorar o mundo que nos cerca.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M.L.M.; SILVA, M.V.; ABADE, F.L. O processo grupal e a educação de jovens e adultos: uma articulação entre Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière. **Psicologia em Estudo**. Maringá, Paraná, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez., 2009.

ALCÂNTARA, A.C.B.; OLIVEIRA, J.P.; OLIVEIRA, R.B.S. A relevância da análise de necessidades para o design de cursos. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da (Org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ALMEIDA, R.L.T. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.12, no.2, Belo Horizonte apr. /jun., 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 set. 2019.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

ARAÚJO, R.M.L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad.: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BARATO, J.N. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. 2008. Disponível em: <[https://pdfs.semanticscholar.org/420e/e79d254f8323ae4d4857dd2ea46fc96e5454.pdf?\\_ga=2.19787768.1726979764.1588341636-833493310.1588341636](https://pdfs.semanticscholar.org/420e/e79d254f8323ae4d4857dd2ea46fc96e5454.pdf?_ga=2.19787768.1726979764.1588341636-833493310.1588341636)>. Acesso em: 5 set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIN, M.C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA\\_CAMILA\\_BEDIN\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA_CAMILA_BEDIN_rev.pdf)>. Acesso em: 08 fev.2021.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2020.

BONTIS, N. Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. **International Journal of Management Review**. British Academy of Management, v. 3, n. 1, p. 41- 60, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.)>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,do%20ensino%20de%202%C2%BA%20grau.&text=176%20e%20178%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%202%C2%BA%20grau.>>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em:

< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Base para a Educação Profissional Técnica**. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm) >. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. CBNB. Ministério da Defesa. **RICA 21-134 Regimento Interno do Colégio Brigadeiro Newton Braga**. Comando da Aeronáutica, Divisão de Ensino. Portaria DIRENS nº 215/SDGE, 28 de maio de 2018. Disponível em: <[https://www2.fab.mil.br/cbnb/images/organograma/RICA\\_CBNB\\_28052018.pdf](https://www2.fab.mil.br/cbnb/images/organograma/RICA_CBNB_28052018.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA 2018: Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Regimento Interno das Escolas Assistenciais. RICA 31-304. **Boletim do Comando da Aeronáutica nº 195**, Brasília, 28 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www2.fab.mil.br/cbnb/images/organograma/RICA21-304-261119.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Recrutamento e mobilização de pessoal QOCON TEC EAT/EIT 1-2019**. Comando da Aeronáutica, FAB. 112 p., 2019. Disponível em: <<https://convocacaotemporarios.fab.mil.br/midias/file/299bcf3a255c7216e21aaf54b48388d2.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CBNB. Ministério da Defesa. **Plano de curso técnico de enfermagem**. Comando da Aeronáutica, Divisão de Ensino. Ato de Autorização Portaria DEPENS Nº 169/DE-1, de 03 de junho de 2014. Colégio Brigadeiro Newton Braga, Rio de Janeiro, 2018.

CELANI, M. A.A.(Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R.C.G (Orgs.). **Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, M. A. A. **Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

CIAVATTA, M. **A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Trabalho necessário. Ano 3, número 3, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** In: Educação e Trabalho. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecni\\_a\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecni_a_educacao_omnilateral.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN nº 609/2019**. 1º de julho de 2019. Disponível em: <[http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-609-2019\\_72133.html](http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-609-2019_72133.html)>. Acesso em: 18 out. 2019.

CONCEIÇÃO, A.G. **O estranho vulgar**: a gestão orçamentária das escolas assistenciais da Força Aérea Brasileira. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 289 p.

CRISTOVÃO, V.L.L, BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol. 32, no.1, jan.-abr., 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000100045&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100045&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M C. F. (Orgs.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000, p. 39-62.

DIAS, F.G.R.; SILVEIRA, M.I.M.S. **Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês**: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. Revista The ESpecialist, vol. 35, no 1 (87-113), 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21315/15585>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DUBOC, A.P.M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R.F. (Orgs.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-229.

DUDLEY EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for specific purposes**: a multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vol. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G (Org.); CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A.S.L. (Org.) **Letramento Científico**: um indicador para o Brasil. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/wp->

content/uploads/2015/15/ILC\_Letramento-cientifico\_um-indicador-para-o-Brasil.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOLMES, J. **What do we mean by ESP?** Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Working Paper 2. São Paulo: PUC-SP, 1981. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO ABRAMUNDO. **Indicador de Letramento Científico**: relatório técnico da edição 2014. São Paulo: Ação Educativa, Ibope, 2014. Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC\\_Letramento-cientifico\\_um-indicador-para-o-Brasil.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

LACERDA, J.R.D. **Ensino de inglês para fins específicos**: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-t para profissionais da saúde. 2016. 206 f. Dissertação Mestrado em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3613077](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3613077)> <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5963>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. **A reinvenção da roda**: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Revista Temas Em Educação, 23(1), p. 95-103, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MOURA, D.H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

NASCIMENTO, J.C. **Entre o civil e o militar**: conflitos e tensões na história do Colégio Brigadeiro Newton Braga. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016. 225 p.

NUNES, E. K. **A influência do conhecimento prévio de conteúdo na leitura e compreensão de texto técnico em língua inglesa**: uma abordagem conexionista. Tese de Doutorado em Letras. Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 2009. 184 p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/4120>>. Acesso em: 12 out. 2018.

OCHIUCCI, M.S.M. Do Projeto Nacional 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: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41, p. 17-29, 2015.

OGUNKOLA, B.J; FAYOMBO, G.A. **Investigating the combined and relative effects of some student related variables on Science achievement among Secondary School students in Barbados**. European Journal of Scientific Research ISSN 1450-216 X Vol.37 No.3, 2009. p.481-489. Euro Journals Publishing, Inc, 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235329223\\_Investigating\\_the\\_Combined\\_and\\_Relative\\_Effects\\_of\\_someStudent\\_Related\\_Variables\\_on\\_Science\\_Achievement\\_amongSecondary\\_School\\_Students\\_in\\_Barbados](https://www.researchgate.net/publication/235329223_Investigating_the_Combined_and_Relative_Effects_of_someStudent_Related_Variables_on_Science_Achievement_amongSecondary_School_Students_in_Barbados)>. Acesso em: 25 out. 2018.

OGUNKOLA, B.J. **Scientific Literacy**: conceptual overview, importance, and strategies for improvement. Journal of Educational and Social Research, 2013, p. 265- 274. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235329114\\_Scientific\\_Literacy\\_Conceptual\\_Overview\\_Importance\\_and\\_Strategies\\_for\\_Improvement](https://www.researchgate.net/publication/235329114_Scientific_Literacy_Conceptual_Overview_Importance_and_Strategies_for_Improvement)>. Acesso em: 24 out. 2018.

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas de uma empresa multinacional**. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP, 2010. 119 p. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14149/1/Jorge%20Onodera.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PERIN, J. **O ensino/ aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas**: o real e o ideal. In: Gimenez, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCATT, 2005, p. 143-157.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro política linguística. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, p. 47-73, 2013a.

RAMOS, J.; COSTA, M.A. **Formação Profissional dos Técnicos em Enfermagem frente a Reforma do Ensino Médio**: tecnicista ou politécnica? IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN de 24 a 27 de julho de 2017, Campus Natal Central- IFRN. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A35.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; p. 106-127.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho, cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, R.C.G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. The ESPecialist, 2004, p. 107-129.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006.

RAMOS, R. C. G. **Algumas estratégias de aproximação entre teoria e prática no ambiente escolar**. Revista FGV, v.5, 2015, p. 21-26.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A.F. (Org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ROJO, R **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTIAGO, L.M.M. **Curso técnico em enfermagem integrado ao ensino médio: caracterização e trajetória profissionais dos egressos, por meio da utilização de redes sociais**. 2014. 85 f. Dissertação de Mestrado em Saúde da Família. Campus Sobral, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2014. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_6e1cbb3a4317bac8a240c3de7b87635b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_6e1cbb3a4317bac8a240c3de7b87635b)>. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, W. L. P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. Parábola, São Paulo, 2009, p.125-139.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUIB, M. et al. **Postponement of SPM English as a compulsory pass subject policy: a correct decision.** Bulletin of higher education research, IPPTN, July 2017, p. 6-9. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/319271779\\_Strategies\\_to\\_Overcome\\_the\\_Challenges\\_Faced\\_by\\_International\\_Students\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/319271779_Strategies_to_Overcome_the_Challenges_Faced_by_International_Students_in_Higher_Education)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SHEN, B. S. P. **Science literacy:** public understanding of science is becoming vitally needed in developing and industrialized countries alike. In American Scientist, Sigma Xi - Scientific Research Honor Society, v. 63, n. 3. USA: Durham, May/June 1975; p. 265-268. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/27845461.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SILVA JÚNIOR, A.F. (Org.). **Línguas para fins específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 1998.

TEIXEIRA, J.N. **Categorização do nível de letramento científico dos alunos de Ensino Médio.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

TREFIL, J.; HAZEN, R. **Science Matters:** Achieving Scientific Literacy. London: Doubleday, 1990.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS



PROPGPEC – Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura Colégio Pedro II  
Mestrado PROFEP- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

### QUESTIONÁRIO

**Caro/a aluno/a, sou Suzana do Nascimento Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do PROPGPEC do Colégio Pedro II. Este questionário é um valioso instrumento para minha pesquisa com foco na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, conto com sua colaboração para responder o questionário abaixo com o objetivo de contribuirmos com os estudos referentes a esse campo. Todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo (somente sendo utilizadas para contato caso necessário). Obrigada!**

**Instituição Pesquisada: Colégio Brigadeiro Newton Braga**  
**Professora Pesquisadora: Suzana do Nascimento Santos**  
**Professor Orientador da Pesquisa: Rogério da Costa Neves**  
**Curso: Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**

Questão 1: Dados Pessoais:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular ou telefone fixo: \_\_\_\_\_

De que forma prefere ser contactado caso seja necessário?

( ) E-mail ( ) Celular ( ) Telefone Fixo ( ) WhatsApp ( ) Outro \_\_\_\_\_

Questão 2: O que fez você escolher cursar o Ensino Médio Técnico em Enfermagem?

\_\_\_\_\_

Questão 3: Você pretende prosseguir seus estudos na área de saúde após o término do curso?

( ) Sim. ( ) Não.

Se sim, qual curso escolherá?

( ) Enfermagem ( ) Medicina ( ) Farmácia ( ) Nutrição ( ) Fisioterapia

( ) Odontologia ( ) Psicologia ( ) Terapia Ocupacional ( ) Gerontologia

( ) Biomedicina ( ) Saúde Coletiva ( ) Outro \_\_\_\_\_

Questão 4: No seu curso de Enfermagem há material para ser lido em inglês?

Sim.  Não.

Caso tenha respondido sim, com qual frequência isso ocorre?

---

Questão 5: Você acha que ler em inglês é importante para a sua futura profissão de técnico de enfermagem?

Sim.  Não.

De que forma(s)?

---



---

Questão 6: Você já esteve em alguma situação durante seu curso de Enfermagem na qual houve necessidade do uso da língua inglesa falada ou escrita?

Sim.  Não.

Caso sim, descreva a situação em que pode perceber esta necessidade.

---



---

Questão 7: Eu me sinto totalmente confortável quando sou exposto (a) a uma situação onde o inglês é necessário no meu dia a dia da Enfermagem.

Concordo Totalmente  Concordo Parcialmente  Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente

Explique a sua escolha.

---



---

Questão 8: Qual recurso você costuma utilizar quando se depara com a leitura de um texto técnico em língua inglesa?

Dicionário físico  Tradutor Online  Aplicativo no Celular. Qual? \_\_\_\_\_  
 Outros \_\_\_\_\_

O que mesmo usando o recurso(s) escolhido(s) acima, lhe falta para o entendimento lógico do texto?

---



---

Questão 9: Você já ouviu falar em inglês instrumental ou inglês para fins específicos? O que entende por estes termos?

---



---

Questão 10: Você gostaria de ter um módulo de inglês dentro da sua grade no curso de Enfermagem?

Sim.  Não.

Se sim, qual deve ser o objetivo desse módulo?

---



---

Questão 11: Você já leu alguma revista técnica de Enfermagem com artigos em inglês?

Sim.  Não.

Caso tenha lido, como considera a leitura que fez?

---



---

Questão 12: No seu dia a dia como técnico de enfermagem trabalhando em um hospital, até que ponto considera que o conhecimento de inglês contribuiria no desempenho de suas funções e no seu crescimento profissional?

Muito  Razoavelmente  Pouco  Quase nada  Nada

De que forma?

---



---

Questão 13: Em que ordem de importância você colocaria os itens abaixo para se manter atualizado em sua área de técnico de enfermagem?

- (1) Muito Importante (2) Razoavelmente Importante (3) Algo que valha a pena  
(4) Pouco importante

Ler revistas especializadas

Ir a congressos

Assistir aulas online

Ir a simpósios

Ler artigos científicos

Questão 14: Acha que um profissional técnico de enfermagem que tenha noções de inglês conseguiria uma posição melhor no mercado de trabalho?

Sim.  Não.

Por quê?

---



---

Questão 15: Se pudesse dizer em uma frase de como a língua inglesa poderia te auxiliar na sua profissão como técnico de enfermagem, o que diria?

---



---

## APÊNDICE 2 - RODA DE CONVERSA PRÉ APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. Você quis fazer o CTENF ou você foi obrigado por seu responsável ou por alguém da sua família?
2. Descreva como e o que representa o CTENF para vocês agora.
3. Vocês já ouviram os termos inglês instrumental, inglês técnico, língua para fins específicos ou qualquer outro termo?
4. Vocês sentem a necessidade de ter uma disciplina de língua inglesa para fins específicos na estrutura curricular?
5. O que acham de ter um módulo de português instrumental na sua grade curricular? O que estudam nele? Quem ministra essa disciplina a vocês?
6. Que sugestões vocês dariam para as nossas aulas de língua inglesa para fins específicos vinculada a enfermagem?
7. Qual habilidade da língua inglesa, vocês acham primordial aprender para ajudar vocês no curso?
8. Quais necessidades vocês sentem em relação a língua inglesa aqui?
9. Vocês acham que ter conhecimento da língua inglesa para fins específicos ajudaria a vocês depois que saíssem do curso? Em que situações?
10. Vocês acham que faz diferença para o patrão que vai contratar um técnico de enfermagem que ele saiba inglês?
11. Vocês pretendem continuar na área de saúde e enfermagem na universidade? Quais são os planos de vocês após acabarem o CTENF e o ensino médio?

### **APÊNDICE 3- A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO COLÉGIO BRIGADEIRO NEWTON BRAGA**

Quando decidi realizar minha pesquisa no Curso Técnico de Enfermagem (CTENF), do Colégio Brigadeiro Newton Braga, busquei o registro histórico em referências bibliográficas e documentos internos. Porém, constatei que, até então, ninguém havia se debruçado academicamente sobre esta escrita e que as informações acerca do curso se encontravam dispersas em documentos internos (alguns localizados no Centro de Memória, outros na Sala do CTENF), ou existiam apenas na memória daqueles que participaram da criação do curso. Para esse registro de memória, entrevistei duas ex-coordenadoras do CTENF<sup>11</sup>, pois senti-me desafiada, nesta dissertação, em coletar estas informações e elaborar um documento para que o leitor pudesse ter acesso a este conhecimento e para que pudesse servir aos futuros trabalhos de pesquisa na área de educação profissional e tecnológica.

Para esta contextualização histórica, faz-se necessário voltar à época da fundação do Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), localizado no Rio de Janeiro, município do Rio de Janeiro, em 1960, fazendo parte de um grupo de três escolas mantidas como assistencialistas e de caráter não filantrópico pela Força Aérea Brasileira (FAB). Uma delas localizada no Pará, no município de Belém, que desde janeiro de 2020, passou a ser denominada Colégio Tenente Rêgo Barros; pois a Diretoria de Ensino (DIRENS) deseja alinhar as nomenclaturas para colégios em todas as unidades que disponibilizem os três ciclos da educação básica, datada de 1941 e a outra localizada no Maranhão, município de Alcântara, denominada Escola Caminho das Estrelas, estabelecida em 1994, que oferece o Ensino Fundamental I e II. Porém, em nenhuma das duas unidades há a oferta de cursos técnicos até a escrita desta dissertação.

Nascimento (2016) apresenta que na época da criação do CBNB em 1960, havia a necessidade de apoio na área educacional aos filhos dos militares da Aeronáutica que residiam na Ilha do Governador pois, naquele período, só havia um ginásio público nesta localidade, o Colégio Mendes de Moraes. A autora ressalta que há dois diferentes relatos entre os professores, coordenadores e diretores, os quais fizeram parte da criação do colégio, explicando o motivo dessa criação e que não são excludentes entre si.

O primeiro destaca que o Colégio Militar do Rio de Janeiro, pertencente ao Exército, que aceitaria filhos de militares em trânsito no Rio de Janeiro, fica distante da Ilha do Governador e só aceitava alunos do sexo masculino. O segundo apresenta que a criação ocorreu

---

<sup>11</sup> Essas entrevistas não constituíram corpus de análise da pesquisa, mas serviram de instrumento para recuperar o histórico do CTENF.

por necessidade de apoio na área educacional aos filhos dos militares da Aeronáutica. A verdade é que ambos foram significativos para a fundação da instituição.

Nascimento (2016) descreve que o surgimento do colégio CBNB ocorre por meio de um Regimento Interno do Comando da Aeronáutica (RICA 21-134/ 2010), primeiramente sob o nome de Ginásio Brigadeiro Newton Braga, através do Aviso nº 15- GM3, de 31 de março de 1960, e acrescenta que esta instituição foi autorizada a funcionar inicialmente apenas com o curso ginásial (atual ensinosa fundamentais I e II) pelas Portarias nº 1089, de 26 de dezembro de 1960, e nº 329, de 11 de junho de 1970, ambas expedidas pelo então Ministério da Educação e Cultura. Na época, foi indicado para o cargo de diretor geral o Capitão Murillo Wanderley, um dos idealizadores do projeto de criação do colégio.

A partir do ano de 1970, a instituição passou a chamar-se Colégio Brigadeiro Newton Braga, conforme a Portaria nº 329 do Ministério da Educação e Cultura, de 11 de julho de 1970. Através deste documento ficou autorizada a instalação do curso científico (atual ensino médio), de forma que, no ano seguinte, os alunos puderam continuar seus estudos na mesma instituição.

No que diz respeito ao aspecto financeiro e ao vínculo acadêmico, as instituições, desde sua criação, foram mantidas pelo Ministério da Defesa, vinculadas à FAB e regidas, além da diretoria de ensino no próprio colégio, à Diretoria de Ensino (DIRENS), situada em Brasília, DF. A DIRENS tem por objetivo concentrar o trabalho em métodos e processos do ensino em três grandes áreas: gerencial, pedagógica e de infraestrutura. Essas áreas são trabalhadas tendo por finalidade fazer o planejamento, a coordenação e o controle das atividades de ensino nos níveis de ensino básico, incluindo as três escolas assistenciais, superior, pós-formação e educação profissional.

Devemos atentar que a função primeira de educação dentro da FAB é formar e aperfeiçoar seu pessoal para exercer funções relacionadas a sua missão principal que é a de manter a soberania no espaço aéreo nacional, impedindo o uso do espaço aéreo brasileiro para fins hostis ou contrários aos interesses brasileiros. Além desta, outras importantes atribuições são: garantir a segurança da navegação aérea, implantar e operar a infraestrutura aeroespacial, aeronáutica e aeroportuária, inibir o uso do espaço aéreo para fins ilícitos e cooperar com outros órgãos na repressão a crimes e delitos que envolvam o espaço aéreo.

Aliado a estes fatores, As distâncias geográficas entre as três escolas, a realidade vivida por cada comunidade escolar em seus respectivos estados da federação, as demandas que se apresentam no cotidiano, em muito se diferem. Atualmente, posso afirmar que esse distanciamento geográfico gera lacunas para o acolhimento das diferentes realidades vividas por tais instituições de ensino de educação básica e profissional.

O CBNB está situado a 930 km da DIRENS, que é o órgão que o administra academicamente e que faz os repasses à esta organização de educação básica e profissional. Isso gera impactos significativos no cotidiano da instituição que por ser de caráter assistencial e não filantrópico, não se beneficia das captações de recursos destinados à rede pública de educação e nem dos repasses do Ministério da Educação (MEC).

Acredito que ao conhecermos os 36 anos de história do CTENF podemos entender melhor as particularidades da instituição federal de ensino onde o curso foi criado bem como a forma como ocorreu sua implementação e como vigora, atualmente, a estrutura curricular, o processo de seleção e admissão do corpo docente e discente.

Para obter registros históricos do CTENF, consultei a coordenadora que estava no cargo em 2019 para ter acesso à documentação da criação do curso; porém devido à dificuldade de localização dos documentos do período requisitado; recorri ao Centro de Documentação da Aeronáutica, em que verifiquei que lá constava apenas o documento da portaria que permitiu a criação do CTENF e o subordinou ao CBNB. Por este motivo, para um melhor entendimento e registro escrito deste momento inicial, entrevistei duas ex-coordenadoras que participaram da criação do curso visando adquirir relatos que construíssem esse panorama.

Os relatos orais ocorreram por meio do aplicativo WhatsApp, devido ao momento de isolamento social da pandemia de COVID-19, em que as pedi que relatassem o período da criação do CTENF, das pessoas envolvidas na implementação do curso e que explicassem a relação de cada uma delas com o curso.

O primeiro relato que recebi foi da ex-coordenadora e professora do curso de enfermagem durante o período de 1998 a 2004 que informou que, atualmente, integra o corpo de pessoal do Centro de Memória do CBNB. Ela relatou que a ideia de criação do CTENF surgiu da vontade do diretor geral, por volta de 1984, com vistas a preparar os alunos que desejassem obter uma certificação técnica durante seu curso de 2º Grau (hoje, ensino médio) ao mesmo tempo que vislumbrava para esses alunos a possibilidade de seguirem a carreira no mundo do trabalho, como técnicos em enfermagem, no Hospital da Força Aérea do Galeão (HFAG), demais hospitais vinculados a FAB ou em outras unidades de saúde.

Segundo a coordenadora, a escola prepararia a mão de obra qualificada para o hospital, que é ligado a FAB; enquanto o HFAG forneceria o espaço para o estágio e aulas práticas desses futuros profissionais e poderia, inclusive, os receber para que lá trabalhassem após concluírem seu curso. Cabe ressaltar que esse vínculo era necessário devido à falta de recursos financeiros para a montagem de um laboratório de prática dentro do CBNB naquela época.

Geograficamente, o HFAG se situa próximo ao CBNB (650 metros), assim o aluno poderia estudar no colégio em um turno e fazer o estágio, em outro turno, sem precisar de grandes deslocamentos. Em relação à infraestrutura para a abertura do curso, essa parceria com o HFAG eximiria o investimento de capital inicial, por parte do colégio, em equipamentos e laboratório de prática de enfermagem visto que o núcleo profissionalizante ocorreria no próprio hospital.

Com esses acordos firmados junto ao HFAG, o diretor do colégio se dirigiu ao senhor Armandino, a época professor da disciplina de biologia, para que este fizesse um levantamento da relevância e demanda junto aos alunos e professores para a criação do curso em questão. Verificada a aceitação do curso junto à comunidade escolar, em novembro de 1985, o CBNB abre a sua primeira turma do curso técnico em enfermagem sob a coordenação do professor Armandino que também atuaria como professor das disciplinas do núcleo comum.

Foi relatado que não havia, àquela época, professores especialistas da área de enfermagem que fizessem parte do corpo docente da escola. Por este motivo, foram convidados, pelo coordenador, os professores de biologia, que já integravam o corpo docente do colégio e que sentissem o desejo de iniciar essa nova empreitada, a ministrarem as disciplinas do chamado núcleo comum, ligadas à área de saúde. Enquanto, às disciplinas do núcleo profissionalizante seriam ministradas por diferentes tenentes enfermeiros, habilitados em cursos superiores de Enfermagem, vindos do HFAG e cedidos por suas chefias imediatas, cumprindo parte de seus plantões no colégio ou, na impossibilidade disso, na ida dos alunos ao hospital para que lá fizessem as disciplinas profissionalizantes.

É de fundamental importância mencionar que, até a contratação de corpo docente especializado em enfermagem, através de concurso público para o CBNB que viria a ocorrer em 1995, as aulas do núcleo profissionalizante não eram ministradas por um único profissional, ao longo de todo o período da disciplina; era comum diferentes tenentes enfermeiros serem disponibilizados devido à disponibilidade de pessoal para os dias e os horários em que as aulas acontecessem.

Em relação à estrutura física, havia apenas uma sala disponibilizada com mesas, cadeiras e um quadro, para as aulas teóricas a serem ministradas no CTENF. Como já explanado anteriormente, não existia laboratório de enfermagem e nem equipamentos disponíveis para as aulas práticas nas instalações do CBNB. Isso implicava, de certa forma, uma dependência estrutural do HFAG para que o curso pudesse existir.

Sendo assim, somente depois que os alunos terminavam todo o arcabouço teórico, eles eram conduzidos ao HFAG para exercerem a futura prática. Seria então, junto aos tenentes

enfermeiros, por eles responsáveis durante o período de estágio, que conheceriam o material a ser utilizado ao longo de sua carreira, bem como, colocariam em prática as técnicas de atendimento aos pacientes que haviam aprendido teoricamente. Isso ocorria durante o seu período curricular referente ao estágio obrigatório para a aquisição de suas certificações como técnicos em enfermagem.

No entanto, por não haver um vínculo empregatício desses tenentes enfermeiros com o CTENF, não era disponibilizada uma organização na grade de estágio dos alunos em que o tenente enfermeiro responsável os colocasse em diferentes ambientes para se capacitarem gradativamente e somente depois assistirem aos pacientes. Os alunos estagiários faziam o que lhes era pedido de acordo com a demanda apresentada por seu supervisor de estágio referente aquele dia de trabalho do HFAG. Assim, a estrutura curricular do estágio variava bastante dependendo de quem fosse o responsável que os acompanhassem durante esse período porque não havia uma linha diretriz no estágio.

O segundo relato foi enviado pela ex-funcionária que exerceu os cargos de supervisora pedagógica, professora de matemática, ex-coordenadora do curso de enfermagem (1996 a 1998) e que se aposentou como diretora pedagógica. Ela inicia a gravação dizendo que assumiu a coordenação em 1996, após a morte súbita do segundo coordenador do CTENF professor Achilles, para administrar o alinhamento do curso traçado pela direção da escola junto ao Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Relembra que o diretor geral recebeu a visita, em 1995, de um representante do COFEN que fiscalizava as instituições escolares que ofereciam cursos técnicos para o cumprimento da nova normativa que exigia que, até o prazo máximo de cinco anos, os cursos tivessem um laboratório de prática na própria instituição onde as disciplinas práticas e as do núcleo profissionalizante ocorreriam e que para ministrar as disciplinas, fazia-se necessário docentes que possuíssem o registro junto ao COFEN.

No caso do CTENF, seria necessário fazer a desvinculação do uso das dependências e dos profissionais do HFAG e contratar novos docentes com registro COFEN que fossem agora vinculados ao CBNB. O não cumprimento de tais metas, estabelecidas pelo fiscal, acarretaria o descredenciamento e o fechamento do curso. Para evitar tal situação, a entrevistada começou a alinhar o CTENF aos certames técnicos do que determinou o COFEN, com sua regional no Rio de Janeiro denominada Conselho Regional de Enfermagem (COREN).

Atualmente, a Resolução COFEN nº 609/2019 (COFEN, 2019) continua a prever para os cursos técnicos em enfermagem a prerrogativa de que para um curso ser considerado técnico deve incluir teoria e prática no mesmo espaço físico. As disciplinas práticas exigem professores credenciados, laboratório onde as aulas são realizadas e nas quais o estudante pode treinar os

procedimentos que terá que executar no estágio e depois de formado, com a supervisão de profissionais experientes. A duração do curso deve ser de dois anos, divididos em quatro semestres. As disciplinas teóricas devem ser trabalhadas nessa formação, buscando garantir ao aluno o desenvolvimento necessário rumo ao seu letramento científico para que seja colocado na prática conhecimentos ligados à rotina na profissão. Além de completar as disciplinas teóricas e práticas, os alunos precisam cumprir aproximadamente 600 horas de estágio supervisionado para conseguir a formação como técnico de enfermagem.

O estágio é realizado em hospitais e unidades básicas de saúde e, depois de concluir o curso, o profissional técnico em enfermagem deve obter o registro junto ao COREN de sua região. O registro é obrigatório e não é necessário fazer uma prova para obtê-lo. O estudante deve comprovar ter feito o curso em um local credenciado, apresentar os documentos referentes ao curso solicitado e pagar a anuidade ao conselho. É importante que a instituição seja reconhecida pelo Ministério da Educação e pelo COFEN para que o diploma tenha validade e seja aceito no mercado de trabalho.

Para o cumprimento de todas essas regras, ambas as entrevistadas relataram que o ano de 1996 foi um momento crucial de renovação, organização, reformulação e visibilidade do curso dentro da comunidade escolar. Abriu-se o primeiro concurso público para preenchimento de três vagas para professores civis, especializados na área de enfermagem, em dezembro de 1995, com posse em 1996, e se iniciaram as etapas para a implementação do processo de reconhecimento do curso junto ao COFEN e COREN. Em 1998, a coordenação da enfermagem é delegada a uma das três professoras concursadas civis, pois a coordenadora anterior é convidada a assumir a coordenação pedagógica do CBNB. Vale salientar que dos três docentes admitidos no concurso de 1995, apenas uma continua na escola, porém atuando no Centro de Memória CBNB. Os demais foram aprovados, anos mais tarde, em concursos públicos para atuar em outras instituições e desistiram de suas matrículas no CBNB.

Em 1999, a certificação pelos conselhos acontece após a montagem do laboratório da enfermagem, nas instalações da instituição de ensino, com a ajuda do Coronel Vaz Curado, que atuava como supervisor militar do CBNB e que conseguiu muito dos recursos instrumentais necessários para que as aulas práticas começassem a acontecer no próprio colégio e pelo ajustamento e organização do plano de curso do CTENF dentro dos moldes propostos pelo COREN. Vale ressaltar que não tive acesso a esse plano inicial e nem aos demais que vigoraram até 2017 pois eles não foram encontrados.

A estrutura curricular do CTENF (CBNB, 2018), em vigor até o momento da escrita desta dissertação, estabelece as adequações e as modernizações da estrutura curricular anterior

também impostas pelo COREN em concordância com a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) e as normativas do Conselho de Enfermagem; conforme Quadro 4 abaixo:

**Quadro 7: Estrutura Curricular do Curso Técnico em Enfermagem CBNB**

| CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM CBNB                                   |   |                            |           |           |                  |                  |
|--|---|----------------------------|-----------|-----------|------------------|------------------|
| LDB 9.394/96, Art. 24; Resolução no 6/2012 e Decreto no 5.154/2004 |   |                            |           |           |                  |                  |
| Duração da hora/aula: 50 minutos                                   |   |                            |           |           |                  |                  |
| DISCIPLINAS  |   | Número de aulas por semana |           |           | Total horas/aula | Total de horas   |
| <b>1º PERÍODO</b>  | Intercorrências Clínicas I  | 6                          |           |           | 120 h/a          | 100h             |
|  | Intercorrências Clínicas II   | 6                          |           |           | 120 h/a          | 100h             |
|  | Fundamentos de Enfermagem I   | 4                          |           |           | 80 h/a           | 68:00:00         |
|  | Saúde Coletiva I  | 4                          |           |           | 80 h/a           | 68:00:00         |
|  | Gestão em Saúde   | 4                          |           |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Saúde mental  | 4                          |           |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Tópico especial- Informática aplicada a enfermagem                  | 2                          |           |           | 40h/a            | 34:00:00         |
| <b>SUBTOTAL</b>  |   | <b>30</b>                  |           |           | <b>600h/a</b>    | <b>506:00:00</b> |
| <b>2º PERÍODO</b>  | Bioética e legislação da Enfermagem                                 |                            | 2         |           | 40h/a            | 34:00:00         |
|  | Saúde da criança e do adolescente                                   |                            | 4         |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Saúde Reprodutiva   |                            | 4         |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Saúde do Idoso  |                            | 2         |           | 40h/a            | 34:00:00         |
|  | Fundamentos da Enfermagem II  |                            | 4         |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Saúde Coletiva II   |                            | 4         |           | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Português instrumental  |                            | 4         |           | 80h/a            | 68:00:00         |
| <b>SUBTOTAL</b>  |   |                            | <b>24</b> |           | <b>480h/a</b>    | <b>408:00:00</b> |
| <b>DISCIPLINAS</b>   |   |                            |           |           |                  |                  |
| <b>3º PERÍODO</b>  | Primeiros Socorros  |                            |           | 4         | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Prevenção e controle de infecção relacionada a assistência de saúde |                            |           | 2         | 40h/a            | 34:00:00         |
|  | Fundamentos de enfermagem III                                       |                            |           | 4         | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Enfermagem Cirúrgica I  |                            |           | 4         | 80h/a            | 68:00:00         |
|  | Enfermagem Cirúrgica II   |                            |           | 4         | 80h/a            | 68:00:00         |
| <b>SUBTOTAL</b>  |   |                            |           | <b>18</b> | <b>360h/a</b>    | <b>306:00:00</b> |
| <b>4º PERÍODO</b>  | <b>ESTÁGIO CURRICULAR</b>   |                            |           |           |                  |                  |
|  | 2º Período  |                            |           |           |                  | 100 horas        |
|  | 3º Período  |                            |           |           |                  | 300 horas        |
|  | 4º Período  |                            |           |           |                  | 200 horas        |
| Nº DE DISCIPLINAS/PERÍODO  |   | 7                          | 7         | 5         | 5                |                  |
| <b>Total Geral do Curso sem Estágio</b>                            |   |                            |           |           | 1440h/a          | 1220:00:00       |
| <b>Total de horas de estágio</b>                                   |   |                            |           |           | 720h/a           | 600:00:00        |
| <b>TOTAL GERAL DO CURSO COM ESTÁGIO</b>                            |   |                            |           |           | 2160h/a          | 1800:00:00       |

Fonte: CBNB (2018, p.12).

Em relação ao campo físico no qual a pesquisa foi realizada, o Colégio Brigadeiro Newton Braga, tem características próprias no que diz respeito à contratação de seus docentes. Por ser uma instituição pública federal de ensino básico assistencial vinculada à FAB, abarca em seu quadro professores civis e militares de carreira em que ambos foram contratados através de concurso público federal, oficiais temporários do Quadro de Oficiais Convocados (QOCON)

e professores tarefa tempo certo (TTC), regidos por regras de contratação específicas da FAB. Como a pesquisa se detém nos profissionais referentes ao corpo docente do CTENF, explicarei apenas o regime desses.

A professora civil e a supervisora de apoio foram contratadas através de concurso público federal. A contratação dos QOCONs ocorre de acordo com um processo seletivo da Diretoria de Administração de Pessoal (DIRAP), órgão pertencente a FAB. Como essa contratação QOCON tem especificidades, torna-se indispensável a explicação de como ocorre o processo de seleção desse docente visto que é uma particularidade da instituição. Segundo o documento de Recrutamento e mobilização de pessoal QOCON TEC EAT/EIT 1-2019 (BRASIL, 2019), torna-se público o processo seletivo para a convocação e a incorporação de profissionais de nível superior temporários, em diferentes áreas que atendam a FAB, dentro do site da instituição, através de um processo de prestação do serviço militar voluntário, em caráter temporário até o prazo máximo de oito anos, de acordo com o interesse da administração.

Em relação ao processo de seleção e admissão do corpo discente do CTENF, o aluno pode participar, a partir do 2º ano do ensino médio, de um processo seletivo interno para entrada no curso técnico em enfermagem que tem a duração de dois anos. Este curso oferece um total de 35 vagas funcionando no período da manhã e a grade de disciplinas referente ao ensino médio concomitante no período da tarde. O edital do processo seletivo interno é divulgado nos murais, no site do colégio e nas salas de aula do 2º e 3º anos do ensino médio pela coordenação do curso, cerca de um mês antes da sua realização.

Para o ingresso no CTENF, que admite apenas estudantes do CBNB, são avaliados os conteúdos das disciplinas de biologia, língua portuguesa, redação e matemática. Esta avaliação é de caráter classificatório. Para o aluno ser classificado deve obter, no mínimo, 70% de aproveitamento nessa primeira fase. Em uma segunda fase, os classificados são submetidos à uma entrevista e uma dinâmica em grupo, de caráter eliminatório com a equipe de professores do CTENF a fim de identificar sua capacidade de relacionamento interpessoal e sua aptidão para ingressar no curso pretendido.

Desta forma, concluímos as informações históricas e organizacionais do CTENF relevantes para esta pesquisa.

#### **APÊNDICE 4- RODA DE CONVERSA PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

1. Descreva em uma palavra como foi essa semana para você.
2. Descreva em uma palavra como o trabalho usando a sequência didática pode te ajudar.
3. Ao te perguntarem agora o que é o trabalho com a abordagem para fins específicos, como você explicaria?
4. O que foi apresentado como novidade para você nessa semana?
5. Acredita que esses conceitos adquiridos ao longo da semana poderão te ajudar no CTENF?
6. Você tinha alguma expectativa de aprendizagem? Qual?
7. Quais foram as habilidades da língua trabalhadas ao longo da semana? Qual delas foi a mais usada?
8. Quais outras necessidades você sente em relação a língua inglesa após a SD?
9. Você acha que esses ensinamentos/estratégias de leitura te ajudarão? Como? Em que?
10. Você diria que se sente habilitado a produzir materiais para a divulgação de conhecimento científico dentro de quais gêneros textuais trabalhados?
11. Em uma palavra, como se descreveria a relação criada com a língua inglesa após essa semana?
12. Você considera importante a inclusão de um módulo desse aporte aqui no CTENF? Por quê?

## APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DO CTENF

- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- Seu sexo? ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros \_\_\_\_\_
- Seu e-mail: \_\_\_\_\_
- Prefere disponibilizar seu celular ou telefone fixo? \_\_\_\_\_
- De que forma prefere ser contactado caso seja necessário?
- ( ) E-mail ( ) Celular ( ) Telefone Fixo ( ) WhatsApp ( ) Outro \_\_\_\_\_
- Qual é a sua formação acadêmica?  
\_\_\_\_\_
- A quantos anos trabalha nessa instituição? \_\_\_\_\_
- Você faz parte do corpo docente civil ou militar?  
\_\_\_\_\_
- Caso seja militar, desde quando está no Ministério da Defesa? É militar temporário ou de carreira?  
\_\_\_\_\_
- Sempre trabalhou no Curso Técnico em Enfermagem? Caso não, em quais outros cargos ou departamentos trabalhou? Trabalhou ou trabalha em hospitais? Qual (quais)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Qual disciplina ministra no curso?  
\_\_\_\_\_
- Descreva, de forma breve, a relevância dessa disciplina para o curso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você fala, lê, ouve e escreve bem em língua inglesa? Como diria que são suas habilidades nesses quatro quesitos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você diria que a língua inglesa é importante na sua profissão? Caso sim, por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Por que você acha que, nesse curso, não existe a disciplina de língua inglesa? Acha que ela contribuiria para o curso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você, como profissional da saúde, acha importante saber a língua inglesa? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- E para seus alunos, a língua inglesa é importante? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você traz materiais, na língua inglesa, para seus alunos? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Qual recurso você costuma utilizar quando se depara com a leitura de um texto técnico em língua inglesa? Já lhe aconteceu de mesmo utilizando esse recurso, o texto ficar sem sentido? O que fez?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Você já ouviu falar em inglês instrumental ou inglês para fins específicos? O que entende por estes termos?

---

- Você gostaria de ter um módulo de inglês dentro da grade do curso de Enfermagem?  
( ) Sim. ( ) Não.

Se sim, qual deve ser o objetivo desse módulo?

---

- Você acredita que isso favoreceria ao seu aluno?

---

- Em seu curso de graduação, você teve algum módulo de inglês para fins específicos? Acha que isso o ajudou? Como?

---

- Como você se atualiza na sua especialidade?

---

- Se tivesse conhecimento da língua inglesa dentro de uma abordagem para fins específicos, acha que isso ajudaria na sua atualização como profissional? E para seus alunos?

---

- No dia a dia do seu aluno, como técnico de enfermagem, trabalhando em um hospital, até que ponto considera que o conhecimento de inglês contribuiria no desempenho de suas funções e no seu crescimento profissional?

---

- Você conhece a terminologia Letramento Científico? Poderia explicar o que sabe dela?

---

- De que forma você prepara seu aluno para que ele possa construir arcabouços científicos que o auxiliem na sua formação profissional?

---

- Você acha que um profissional técnico de enfermagem que tenha noções de inglês conseguiria uma posição melhor no mercado de trabalho?

---

- Se pudesse dizer em uma frase de como a língua inglesa poderia auxiliar o seu aluno na profissão como técnico de enfermagem, o que diria?

---

- Se houvesse a possibilidade de você cursar um módulo de língua inglesa voltado para a sua realidade de trabalho, você se matricularia? Como esse poderia auxiliá-lo?

---

## APÊNDICE 6

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O ensino de inglês para fins específicos como auxiliar no Letramento Científico do aluno do Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**. Queremos identificar quem é o aluno que ingressa no curso de Ensino Médio Técnico de Enfermagem, saber se ele tem conhecimento do papel que a língua inglesa exercerá em sua formação, verificar como uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá auxiliá-lo e analisar como esta abordagem poderá favorecer sua formação científica. Tendo em vista essa demanda, investigar como a sua exposição a uma sequência didática com uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá ajudá-lo.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 16 a 25 anos de idade. A pesquisa será feita no Colégio Brigadeiro Newton Braga, com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio Técnico. Durante a pesquisa, a sua participação consistirá em responder a um questionário com 15 questões, isso levará em média 25 minutos e irá auxiliar na construção da sequência didática, participar de duas rodas de conversa e de uma sequência didática de inglês para fins específicos com três encontros de duas horas e meia de duração cada que ocorrerão dentro da sua grade de aulas do curso na parte da manhã, realizando exercícios, comentários e rodas de conversa. Para isso, será usado lápis preto, borracha, caneta, papel, lápis de cor, caneta hidrocor, celular para registro fotográfico e de áudio. Durante sua participação na pesquisa, será usado lápis preto, borracha, caneta, papel, lápis de cor, caneta hidrocor, celular para registro fotográfico e de áudio que são considerados seguros, mas é possível você sentir cansaço, desconforto, tensão no relacionamento com a pesquisadora e demais envolvidos na pesquisa em uma ou mais atividades. Nesses casos, a pesquisadora dará a você a possibilidade de descansar, pausar ou, se for necessário, se abster da participação na pesquisa. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Suzana do Nascimento Santos pelo telefone (21) 999132068. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para que você conheça o inglês para os fins específicos que lhe ajudará para que se torne crítico, consciente, autônomo e atualizado na sua área técnica.

Você não precisa participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, não é obrigatória. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer concordar agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

#### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

|                               |                    |
|-------------------------------|--------------------|
| Assinatura do(a) participante | Data: ___/___/____ |
|-------------------------------|--------------------|

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

|                             |                    |
|-----------------------------|--------------------|
| Assinatura da pesquisadora. | Data: ___/___/____ |
|-----------------------------|--------------------|

## APÊNDICE 7

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **O ensino de inglês para fins específicos como auxiliar no Letramento Científico do aluno do Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro e que diz respeito a uma dissertação de mestrado A pesquisa que será realizada no Colégio Brigadeiro Newton Braga com alunos do 2º e 3º anos do curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é identificar quem é o aluno que ingressa no curso de Ensino Médio Técnico de Enfermagem, saber se ele tem conhecimento do papel que a língua inglesa exercerá em sua formação, verificar como uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá auxiliá-lo e analisar como esta abordagem poderá favorecer sua formação científica. Tendo em vista essa demanda, investigar como a sua exposição a uma sequência didática com uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá ajudá-lo.

**2. PROCEDIMENTOS:** A forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a um questionário com 15 questões, isso levará em média 25 minutos e irá auxiliar na construção da sequência didática, participar de uma sequência didática de inglês para fins específicos e de rodas de conversa com três encontros de duas horas e meia de duração cada que ocorrerão dentro da grade de aulas do curso na parte da manhã, realizando exercícios e comentários. Para isso, será usado lápis preto, borracha, caneta, papel, lápis de cor, caneta hidrocor, celular para registro fotográfico e de áudio que são considerados seguros.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar cansaço, desconforto, tensão no relacionamento com a pesquisadora e demais envolvidos na pesquisa em uma ou mais atividades. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de descansar, pausar ou, se for necessário, se abster da participação na pesquisa. Caso aconteça algo errado, o aluno pode comunicar imediatamente a pesquisadora. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: conhecimento do inglês para os fins específicos que o auxiliará para que se torne crítico, consciente, autônomo, atualizado na sua área técnica e participativo na sociedade em que está inserido.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** A participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à

participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:**

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Suzana do Nascimento Santos pelo telefone (21) 999132068 ou pelo e-mail [suzana.do.nascimento@gmail.com](mailto:suzana.do.nascimento@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br).

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

|   |                     |
|---|---------------------|
| Assinatura do(a) responsável /representante legal | Data: ___/___/_____ |
|---|---------------------|

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

|                                 |                     |
|---------------------------------|---------------------|
| Assinatura do(a) pesquisador(a) | Data: ___/___/_____ |
|---------------------------------|---------------------|

## APÊNDICE 8

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **O ensino de inglês para fins específicos como auxiliar no Letramento Científico do aluno do Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro e que diz respeito a uma dissertação de mestrado A pesquisa que será realizada no Colégio Brigadeiro Newton Braga com alunos do 2º e 3º anos do curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem.

1.OBJETIVO: O objetivo do estudo é identificar quem é o aluno que ingressa no curso de Ensino Médio Técnico de Enfermagem, saber se ele tem conhecimento do papel que a língua inglesa exercerá em sua formação, verificar como uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá auxiliá-lo e analisar como esta abordagem poderá favorecer sua formação científica. Tendo em vista essa demanda, investigar como a sua exposição a uma sequência didática com uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos poderá ajudá-lo.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em: responder a um questionário com 15 questões, isso levará em média 25 minutos e irá auxiliar na construção da sequência didática, participar de duas rodas de conversa e de uma sequência didática de inglês para fins específicos com três encontros de duas horas e meia de duração cada que ocorrerão dentro da sua grade de aulas do curso na parte da manhã, realizando exercícios e comentários. Para isso, será usado lápis preto, borracha, caneta, papel, lápis de cor, caneta hidrocor, celular para registro fotográfico e de áudio que são considerados seguros.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar cansaço, desconforto, tensão no relacionamento com a pesquisadora e demais envolvidos na pesquisa em uma ou mais atividades. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de descansar, pausar ou, se for necessário, se abster da participação na pesquisa. Caso aconteça algo errado, o aluno pode comunicar imediatamente a pesquisadora. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: conhecimento do inglês para os fins específicos que o auxiliará para que se torne crítico, consciente, autônomo, atualizado na sua área técnica e participativo na sociedade em que está inserido.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a

última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Suzana do Nascimento Santos pelo telefone (21) 999132068 ou pelo e-mail [suzana.do.nascimento@gmail.com](mailto:suzana.do.nascimento@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br).

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

|                               |                     |
|-------------------------------|---------------------|
| Assinatura do(a) participante | Data: ___/___/_____ |
|-------------------------------|---------------------|

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

|                                 |                     |
|---------------------------------|---------------------|
| Assinatura do(a) pesquisador(a) | Data: ___/___/_____ |
|---------------------------------|---------------------|

## APÊNDICE 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA ASAS: AULAS 1, 2 E 3

### AULA 1: LIVRETE PARA O ALUNO

**Instituição Pesquisada: Colégio Brigadeiro Newton Braga**

**Professora Pesquisadora: Suzana do Nascimento Santos**

**Professor Orientador da Pesquisa: Rogério da Costa Neves**

**Curso: Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**

**Asas- Sequência didática para estudantes do Ensino Médio Técnico em Enfermagem**

**Disciplina: Língua Inglesa**

**Nome do estudante:** \_\_\_\_\_

#### **Question I) Tema da aula: Infecções.**

Você terá dois minutos para que possa refletir acerca do tema da aula levando em conta seu conhecimento dentro do dia a dia hospitalar e o vídeo assistido; depois, compartilhará suas reflexões com um outro aluno da turma por dois minutos; em seguida, se unirá a um outro par e compartilharão suas considerações por quatro minutos.

Por fim, se juntarão numa grande roda de conversa a fim de integrarem seus conhecimentos adquiridos acerca do tema com toda a turma e com a professora.

1. O ambiente hospitalar é altamente contaminado. Dê dois exemplos práticos da sua vivência no hospital que reafirme a sentença acima.

---



---

2. Procedimentos de higiene em um ambiente hospitalar devem ser criteriosamente seguidos. Exemplifique alguns deles.

---



---

3. Cite exemplos de infecções.

---



---

4. O papel do técnico de enfermagem é essencial no controle e prevenção de infecções. Como esse trabalho deve ser feito?

---



---

#### **Question II) Retire as informações pedidas abaixo somente “passando os olhos” no texto.**

1. Qual o título do texto?

---

2. Qual o percentual de HAIs pode ser eliminada com prevenção?

---

3. O que significa SHEA?

---

4. Qual o nome da mulher que aparece na foto?

---

5. Qual a profissão dela?

---

6. Quando foi publicado o texto?

---

7. Em qual gênero textual você incluiria esse texto? Quais as características reconhecidas por você que fizeram fazer essa escolha?

---



---

8. Qual é a intenção da editora chefe ao escrever o texto?

---



---

9. Qual é o público que se espera atingir com esse texto?

---



---

*We know what to do, but we don't always do it.*



Lillie Gelinas, MSN, RN, CPPS, FAAN Editor-in-Chief

WITH the launch of American Nurse Today's new monthly section on infection prevention, I want to highlight the pivotal role nurses play in preventing hospital-acquired infections (HAIs). A recent report in *Infection Control & Hospital Epidemiology*, the journal of the Society for Healthcare Epidemiology of America (SHEA), states that healthcare organizations could reduce HAIs by more than half simply by sharpening efforts with existing infection control practices. More than half? That got my attention.

The article makes a compelling case and one that nurses, and nursing leaders dedicated to evidence-based practice can understand. We know what to do according to the science, we just don't apply those practices consistently. According to the article, up to 55% of HAIs could be eliminated by implementing evidence-based infection prevention and control strategies with systems approaches that consider the organization as a whole and the individual behaviors of those who practice in it.

Retirado da revista: **American Nurse Today online: Infection prevention reality.**

May 2019 Vol. 14 No. 5

Disponível em: <https://www.americannursetoday.com/infection-prevention-reality/> Acesso em: 05 mar. 2020.

**Question III) Agora leia o texto na íntegra e responda as perguntas tendo como base o que acabou de ler.**

10. A que a sigla HAIs se refere?

---

11. Qual o nome da revista de Epidemiologia que é tratada no texto?

---

12. A que se refere a redução de 55%?

---

13. Que tipo de atitude reduziria as HAIs?

---

---

14. Você acha que há diferença na posição do adjetivo em português e em inglês, veja a expressão *control strategies*?

---

---

## **AULA 2: LIVRETE PARA O ALUNO**

**Instituição Pesquisada: Colégio Brigadeiro Newton Braga**

**Professora Pesquisadora: Suzana do Nascimento Santos**

**Professor Orientador da Pesquisa: Rogério da Costa Neves**

**Curso: Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem**

**Asas- Sequência didática para estudantes do Ensino Médio Técnico em Enfermagem**

**Disciplina: Língua Inglesa**

**Nome do estudante:** \_\_\_\_\_

*We know what to do, but we don't always do it.*



Lillie Gelinas, MSN, RN, CPPS, FAAN Editor-in-Chief

WITH the launch of American Nurse Today's new monthly section on infection prevention, I want to highlight the pivotal role nurses play in preventing hospital-acquired infections (HAIs). A recent report in Infection Control & Hospital Epidemiology, the journal of the Society for Healthcare Epidemiology of America (SHEA), states that healthcare organizations could reduce HAIs by more than half simply by sharpening efforts with existing infection control practices. More than half? That got my attention.

The article makes a compelling case and one that nurses, and nursing leaders dedicated to evidence-based practice can understand. We know what to do according to the science, we just don't apply those practices consistently. According to the article, up to 55% of HAIs could be eliminated by implementing evidence-based infection prevention and control strategies with systems approaches that consider the organization as a whole and the individual behaviors of those who practice in it.

"Healthcare-associated infections come at a considerable expense to patients and families, but also cost the U.S. healthcare system an estimated \$9.8 billion each year," said Keith Kaye, MD, MPH, president of SHEA and a healthcare epidemiologist, in a written statement. "There have been tremendous advancements in developing strategies to prevent and control HAIs. This study demonstrates a need to remain vigilant in identifying and maintaining key infection control processes to ensure they can be optimally used to prevent infections, which in some cases are life-threatening."

Researchers reviewed 144 studies published around the world between 2005 and 2016 to determine the number of HAIs prevented through infection control interventions across many different settings (urban, rural, various country income levels). The researchers say that interventions designed to "prevent at least one of the five most common HAIs consistently produced a 35%–55% reduction in new infections, an impressive finding considering the large number of HAIs hospitals fight every year."

Editorial retirado da revista: **American Nurse Today online: Infection prevention reality**

May 2019 Vol. 14 No. 5

Disponível em: <https://www.americannursetoday.com/infection-prevention-reality/> Acesso em: 05 mar. 2020.

**Após ler o texto e fazendo uso das palavras cognatas contidas nele, tente responder as perguntas abaixo.**

1. Em qual parágrafo pode-se encontrar a ideia de que os pesquisadores revisaram estudos publicados ao redor do mundo?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Em qual parágrafo se diz que as pessoas sabem o que fazer de acordo com a ciência?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Em qual parágrafo se encontra a informação do lançamento de uma nova seção na revista de Enfermagem?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Em qual parágrafo se relata as despesas financeiras do sistema de saúde?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Se você tivesse que escolher **uma única palavra** em cada um dos parágrafos que o representasse em termo de importância, quais seriam?  
 No 1º parágrafo \_\_\_\_\_  
 No 2º parágrafo \_\_\_\_\_  
 No 3º parágrafo \_\_\_\_\_  
 No 4º parágrafo \_\_\_\_\_
6. Segundo o texto, quanto custa para o sistema de saúde americano a falta de controle das infecções hospitalares?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. No terceiro parágrafo a expressão “This study” se refere ao que?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. No quarto parágrafo existe a expressão “between 2005 and 2016”, ao que ela se refere?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. Neste mesmo parágrafo, se você substituísse o sujeito “Researchers” por um pronome, a melhor opção seria:  
 ( ) He ( ) She ( ) They ( ) We
10. Por que são usados tantos números ao longo desse texto?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11. Vamos relembra! A dica do dia da aula anterior nos foi dada por uma aluna sobre o que eram palavras transparentes ou cognatas. Retire 6 delas do segundo parágrafo.

---

---

---

12. Você acha que pessoas leigas conseguem compreender a importância dos dados apresentados nesse texto? Justifique-se.

---

---

13. Se você pudesse chamar a atenção do público-alvo do ambiente hospitalar, que oração escreveria, relacionando com as informações presentes no texto?

---

---

14. Dica do dia para se manter atento!!! Os adjetivos, em inglês, aparecem antes do substantivo e eles vão do mais geral (opinião) para o mais específico.

| <b>Opinion</b> | <b>Size</b> | <b>Age</b> | <b>Shape</b> | <b>Colour</b> | <b>Origin</b> | <b>Material</b> | <b>Purpose</b> | <b>Noun</b> |
|----------------|-------------|------------|--------------|---------------|---------------|-----------------|----------------|-------------|
| beautiful      | small       | new        | square       | purple        | korean        | plastic         | school         | case        |

**AULA 3: LIVRETE PARA O ALUNO****Instituição Pesquisada: Colégio Brigadeiro Newton Braga****Professora Pesquisadora: Suzana do Nascimento Santos****Professor Orientador da Pesquisa: Rogério da Costa Neves****Curso: Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem****Asas- Sequência didática para estudantes do Ensino Médio Técnico em Enfermagem****Disciplina: Língua Inglesa****Nome do estudante:** \_\_\_\_\_

Trabalhamos nas últimas aulas com o texto técnico *We know what to do, but we don't always do it* que abordou as infecções adquiridas em ambientes hospitalares; bastante conhecidas entre vocês, os técnicos de enfermagem.

Porém, no dia a dia do hospital, essa linguagem técnica formal que respeita as regras gramaticais e um estilo próprio na área de Enfermagem, muitas vezes, é substituída por outra mais informativa, apelativa e simples.

Reparem cada um dos textos que a professora irá mostrar a vocês e respondam:

1. Qual nome se dá a esse tipo de texto?

---

---

2. Como torná-lo atrativo no ambiente hospitalar?

---

---

3. Por que eles são usados no hospital?

---

---

4. A que tipo de público eles se destinam?

---

---

5. Em que lugares, dentro do hospital, podem ser encontrados?

---

---

6. Esse tipo de informação é eficaz? Por quê?

---

---

---

7. O que o texto que lemos em sala e esses apresentam de diferença?

---

---

---

8. Vamos pensar juntos:

Estão disponíveis em cima da mesa da professora alguns textos.

Vocês conseguem identificá-los? Onde eles podem ser encontrados? Quais as características que eles apresentam que os fazem diferentes uns dos outros? A mesma informação pode aparecer em gêneros textuais diferentes?

9. Mão na massa:

Faça na próxima folha um layout de cartaz que transmita a mensagem que você aprendeu no texto *We know what to do, but we don't always do it*.

Escolha o público a quem ele se destinará no ambiente hospitalar. Escolha onde ele será colocado. Torne-o atrativo e eficaz a este ambiente.

Ao final, todos defenderão oralmente a adequação do seu cartaz.

(Serão disponibilizadas folhas em branco para o registro do cartaz).



PEOPLES DAILY, THURSDAY, MARCH 5, 2020

26

# Issues

## COVID-19: Economic Consequence on China's Economy Transitory, Manageable

By Zhou Pingqian

This year marks the sixth anniversary of the establishment of the Forum on China-Africa Cooperation (FOCAC). Since its inception in 2006, the FOCAC has become an important platform for dialogue and an effective mechanism for practical cooperation between China and Africa, maintaining a leading position in international cooperation with Africa. The sixth FOCAC Beijing Summit was a great success, and China-Africa leaders unanimously decided to build an even stronger China-Africa community with a shared future through win-win cooperation, defining the general direction of joint efforts.

After years of accumulation, the results of the FOCAC have spread all over Africa. As the most populous and biggest developing country in the world, China takes every step to its most strategic partnership with Nigeria, the most populous and biggest developing country in Africa. Since the establishment of diplomatic ties in 1960, the two countries have in turn and strategic partnership in areas such as trade, investment, waterlogging, and high-quality bilateral cooperation between China and Nigeria has been a joint effort for China-Africa cooperation. In recent years, thanks to the strategic guidance and personal commitment of President Xi Jinping and President Muhammadu Buhari, China and Nigeria have significantly enhanced political trust and practical friendship in practical cooperation. China-Nigeria relations are at their best ever in history and have new opportunities of growth.

In 2019, the two-way trade between China and Nigeria reached 61.2 billion US dollars, which was around seven times that of 2010 when the diplomatic ties was established. And the trade growth rate was 26.3%, ranking first among China's top 40 trading partners. China's imports from Nigeria increased by 23.7% in 2019, Nigeria's trade with China accounted for a share of 2% of the total of Nigeria's foreign trade. In recent years, China has become Nigeria's top trade partner. These statistics and numerous other facts demonstrate that China-Nigeria cooperation definitely has enormous potential in the future.

The COVID-19 outbreak is a major public health emergency for China, one that is being spreaded, most widely affecting and most difficult to contain since the founding of the People's Republic on 1 October 1949.

Under the strong leadership and personal guidance of President Xi, the whole country is waging a united battle against the epidemic. Guided by the recognition that mankind is a community with a shared future, the government has taken the most responsible, rigorous and thorough measures, many of which have far exceeded



Chinese President Xi Jinping delivers an important speech at a meeting to advance the work on coordinating the prevention and control of the COVID-19 and economic and social development, in Beijing, China, Feb. 23, 2020.

what WHO and international health organizations required. Through extensive efforts, the epidemic is generally under control, and the positive trend in the prevention and control work is now expanding. We have the full confidence, capacity and determination to not only win a full victory against the epidemic but also boost China's economic and social development goals.

The epidemic has indeed brought various challenges to China's economic and social development, but the impact will be short-lived and generally manageable. China's economy is resilient and full of vitality. It will not be reversed by the epidemic. The long-term upward trend remains unchanged, and the fundamental supporting China's economic development will not be easily shaken.

First, China's economy has a solid foundation. In 2019, China's GDP

stood at 100.4 trillion, increasing by 4.9%. This growth rate is much higher than the world average. It is in fact the highest in the trillion-dollar club. Over the years, China has been contributing about 30% of world economic growth. China is the world's largest trader of goods, biggest holder of foreign exchange reserves, biggest tourism market, second largest destination for foreign investment and a major trading partner with over 230 countries. China is the only country in the world that has all the industries under the industrial classifications issued by the UN. China has the world's most extensive high-speed rail network, with the length of rails in operation reaching 35,000 kilometers. That's more than two thirds of the world's total high-speed rails.

Second, China has maintained potential for further development. In 2019, China's per capita GDP passed

the intermediate stage of the first time in history. China's enormous market, with more than 1.4 billion people and 400 million middle-income consumers, is a unique strength. Domestic demand makes a 76% contribution to economic growth and the contribution of the final consumption expenditure to GDP was 55.9%. Retail sales of consumer goods in China have exceeded 10 trillion RMB yuan. Going forward, consumption will play an even bigger role in driving China's economic growth. China has been making development in digital economy, other economy and digital economy. In 2019, the total value increased by 15.9% year-on-year.

Third, China is opening up wider to the world. In 2019, the total value of imports and exports of goods reached 21.6 trillion RMB yuan, up by 2.4% over that of the previous year and the foreign direct investment

actually utilized totaled 142.5 billion yuan, up by 4.8%. The Foreign Investment Law and its implementing regulations took effect on January 1 this year. The law further broadens market access for foreign investors, increases aspects of goods and services, enhances protection of IPR and increases openness in the financial sector. In January, China and the United States reached the phase-one economic and trade agreement. This agreement is in line with market and business rules as well as WTO rules. It is beneficial to China, to the US, and to the whole world. China is taking further steps to open up its market, explore new business and improve business environment, including treating all foreign registered businesses as equals.

Fourth, this year marks the end of the 13th Five-Year Plan and China is set to achieve its goal of completing the building a moderately prosperous society in all respects. In 2019, significant achievement has been made in poverty alleviation. The number of rural population living in poverty at the end of 2019 was 3.5 million, 10.8 million less compared with that at the end of 2015, and the number of poverty was 0.4%, 1.4 percentage points lower than that of the previous year.

2020, as the epidemic is gradually under control, the previously suppressed consumption and investment demands will be fully released and economic growth will rebound rapidly. They have nearly been prepared, not least. For instance, growth of retail sales stood at 4.3% in May 2019, whereas the severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) affected the country. However, two months later, the growth jumped to 9.8%. In addition, the industries related to epidemic prevention and control have grown strongly, and the potential of new industries and forms of business has been released, which will become a new growth point.

The COVID-19 crisis and will go. The outbreak is just temporary, but friendship and cooperation are forever. China will always remember the sympathy and support given to us in this battle against the virus.

Guided by the principle of upholding justice while pursuing shared interests and the principle of equality and mutual benefit and good faith, China remains committed to working with Nigeria to implement the outcomes of the FOCAC Beijing Summit and advance the Belt and Road cooperation for common development. We will continue to do whatever we need to support Nigeria in achieving independent, sustainable development and realizing the Nigerian Dream at an early date.

(By Zhou Pingqian, is Ambassador of China to Nigeria)

“ The COVID-19 comes and will go. The outbreak is just temporary, but friendship and cooperation are forever. China will always remember the sympathy and support given to us in this battle against the virus ”

# Blog

Contact   Subscribe   Search...



Smart, straight-forward advice from America's leading Nurse Practitioner

Home   Women's Health   Parenting   Caregiving   Healthy Living   Health Conditions   Nurse Barb



**Silver Award Winners**  
Nurse Barb's Personal Guides to Pregnancy and Breastfeeding win Silver from National Parenting Publications

**Welcome!**

As a Nurse Practitioner, mom, wife, friend, sister and neighbor, people are always asking me for health advice. I love translating complicated medical information to help people navigate their way toward better health and wellness. I'll help you find the information you need to make the best decisions for your health and the health of your family.



Subscribe to Nurse Barb's Newsletter for free offers, events and important health information for your whole family.

Downloads & Guides






Fonte: <https://nurse.org/articles/top-50-fantastic-blogs-for-nurses-2018/>

## Research Paper

SSR Inst. Int. J. Life Sci.

ISSN (O): 2581-8740 | ISSN (P): 2581-8732

Ather and Costigliola, 2020

 DOI: 10.21276/SSR-IJLS.2020.6.2.1

Case Report



### Treatment and Control of Covid-19 (Corona Virus Disease 2019) By Non-invasive (h.i.p) Non-drug Therapy in Combination Anti-influenza an (Oseltamivir (rx) Tamiflue) Drug- Novel Case Report

Prof.em.Dr.Amina Ather<sup>1\*</sup>, Vincenzo Costigliola<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Representative for Asian Countries, European Medical Association, Avenue des Volontaires, Brussels, Belgium, European Union

<sup>2</sup>President, European Medical Association, Avenue des Volontaires, Brussels, Belgium, European Union

\*Address for Correspondence: Prof.em.Dr.AminaAther, Representative for ASIAN Countries, European Medical Association, Avenue des Volontaires-191160 Brussels, Belgium, European Union

E-mail: [prof.ather.emanet@gmail.com](mailto:prof.ather.emanet@gmail.com)

Received: 15 Jan 2020 / Revised: 23 Feb 2020 / Accepted: 03 Mar 2020

#### ABSTRACT

**Background:** Covid-19 is a new born sibling of the influenza family of SARS-CoV-2, named on February 11, as a new type of corona virus by the WHO. Covid-19 indicates its close relationship with activity and approaches with the SARS virus, which further triggered as epidemic in 2003 and 2004 and now similar lung triggered by SARS-CoV-2 is called Covid-19 (Corona Virus Disease 2019).

**Methods:** A combination of integrative therapies were administered to a 27 year old female positive with unknown SARS-CoV identified as COVID-19 with a query of coronavirus contaminated from travel history and a student of Wuhan with a respiratory congestion, integrative approach of non-invasive (ion therapy) and non-drug therapy, quantitative analysis by real time PCR, vital signs were recorded before and after the treatment, as all the vitals were normal and real time PCR results were monitored.

**Results:** The integrative therapy with isolation for 29 days from 31<sup>st</sup> January to 27<sup>th</sup> February was found to be satisfactory and the report, which has Real time PCR values detecting Covid-19 positive on 29<sup>th</sup> January 2020 gave a negative result, it showed not detected and less than 35 Ct for the test.

**Conclusion:** The integrative approach showed that it has high potential in treatment of Covid-19 and can further imbed in republic of china as well as other places where in 136 volunteers are part of the study and this could be an adjuvant therapy with a integrative approach for Covid-19 treatments.

**Key-words:** Covid-19, Emanet, Integrative medicine, Non-invasive, Non-drug, Wuhan

#### INTRODUCTION

Covid-19<sup>[1]</sup> the name, which WHO announced "COVID-19" as the name of this new disease on 11 February 2020, following guidelines previously developed with the World Organization for Animal Health (OIE) and the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). While international community on an emergency level has always witnessed the emergence of novel coronavirus-associated respiratory diseases, which

include severe acute respiratory syndrome (SARS) in 2002 to 2003 and Middle East respiratory syndrome (MERS) in 2012 to 2013 apart from this during 2014, Ebola emerged in western Africa, after 18 years of emergence of SARS, an epidemic known as coronavirus disease 2019 (COVID-19), and pertaining as it is as well caused by the novel SARS coronavirus 2 (SARS-CoV-2), these infections leading to morbidity and mortality on significant note hampering, tremendous collateral economic health care disruptions with societal costs<sup>[2]</sup>.

As on December 31, 2019, the WHO country office in China was informed of an accumulation of patients with pneumonia (pneumonia) of unknown cause in Wuhan, a city of 19 million people in Hubei Province, China<sup>[3]</sup>. A panic situation arose across the students of Asian origin in china from 26 January 2020 as media started reporting

#### How to cite this article

Ather A, Costigliola V. Treatment and Control of Covid-19 (Corona Virus Disease 2019) By Non-invasive (h.i.p) Non-drug Therapy in Combination Anti-influenza an (Oseltamivir (rx) Tamiflue) Drug- Novel Case Report. Int. J. Life Sci., 2020; 6(2): 2480-2486.



Access this article online  
<https://ijls.com/>

## ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ensino de inglês para fins específicos como auxiliar no letramento científico do aluno do curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem

**Pesquisador:** Suzana do Nascimento Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 25170719.6.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.709.962

#### Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1407301.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 05/11/2019).

#### INTRODUÇÃO:

O trabalho de um professor compreende muito além do exercício de ministrar aulas. Faz-se necessário um fluxo contínuo do pensar e repensar sobre a sua prática; pois o ambiente da sala de aula apresenta, o tempo todo, desafios que se apresentam para esse profissional bem como aqueles que se apresentarão a seus alunos no mundo do trabalho.

Um dos maiores desafios no ensino de língua inglesa é despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado do idioma. Proporcionar experiências de aprendizado com conteúdos significativos e relevantes, através da prática, explorando o papel de apoio da língua materna, apresentando temas e conflitos do universo em que eles se encontram, engajando-os em atividades e estratégias que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem e motivação.

De acordo com as OCEMs (BRASIL, 2006), o foco principal do ensino de língua inglesa no Ensino Médio é a habilidade de leitura, sempre que possível, atrelando-a a problemáticas sociais. No

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 3.709.962

|                |                   |                        |                                |        |
|----------------|-------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Infraestrutura | MAT_SNS1.pdf      | 05/11/2019<br>22:40:23 | Suzana do<br>Nascimento Santos | Aceito |
| Cronograma     | CROLAT_SNSRCN.pdf | 05/11/2019<br>22:39:23 | Suzana do<br>Nascimento Santos | Aceito |
| Folha de Rosto | ROSTO_SNS.pdf     | 05/11/2019<br>22:34:22 | Suzana do<br>Nascimento Santos | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**ROGERIO MENDES DE LIMA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3891-0020 **E-mail:** cep@cp2.g12.br