

Percepções sobre o ensino de português para fins específicos na educação profissional e tecnológica a partir do instrumento Análise de Necessidades

Eliene do Carmo Santos Nunes¹
Daniele dos Santos Rosa²

Resumo

Este trabalho, que teve como objetivo principal compreender as dificuldades e as necessidades para a aquisição da norma padrão e de usos específicos da língua portuguesa pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi desenvolvido no 2º semestre de 2019, com uma turma do curso técnico em Segurança do Trabalho de uma escola técnica localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário com questões objetivas e discursivas denominado “Análise de Necessidades”, instrumento fundamental para o ensino de línguas na abordagem instrumental. A investigação apontou as dificuldades dos estudantes quanto à aprendizagem da língua portuguesa que deverão ser exploradas pelos professores no ensino de português para fins específicos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Análise de Necessidades. Português para fins específicos.

Abstract

This work, which had as main objective to understand the difficulties and the necessities for the acquisition of the standard norm and of specific uses of the Portuguese Language by the students of the Professional and Technological Education (EPT), was developed in the 2nd semester of 2019, with a class of technical course in Occupational Safety from a technical school located in an Administrative Region of the Federal District. To obtain the data, a questionnaire with objective and discursive questions called “Needs Analysis” was applied, a fundamental instrument for teaching languages in the instrumental approach. The investigation pointed out the students' difficulties in learning Portuguese language that should be explored by teachers in teaching Portuguese for specific purposes.

Keywords: Professional and Technological Education. Needs Analysis. Portuguese for specific purposes.

1 Introdução

No ensino de língua portuguesa é comum ouvir os estudantes relatarem no primeiro dia de aula suas experiências negativas no processo de aprendizagem. Discursos como “eu odeio português”, “português é muito difícil” e “eu não consigo aprender português” estão marcados nas falas dos estudantes e se apresentam como uma barreira para o professor que está iniciando seus trabalhos. Mas o que está por trás desses discursos? O que leva os estudantes a terem a autoestima linguística tão baixa? Segundo Pilati (2017, p. 26) “há

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Brasília. Instituto Federal de Brasília. E-mail: eliene.nunes@ifb.edu.br.

² Doutora em Literatura. Instituto Federal de Brasília. E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br.

diversas razões históricas e sociais que podem explicar esse sentimento por parte dos brasileiros” e “afirmar que ‘alguém não sabe a língua que usa todos os dias’” revela:

- a) desconhecimento sobre o conceito de língua e também sobre os conceitos de gramática mental, inatismo, aquisição linguística, propriedades das línguas naturais; e
- b) desconhecimento sobre variação linguística (PILATI, 2017, p. 26).

O fato é que o ensino de língua portuguesa focado apenas na análise metalinguística cria nos estudantes um temor e uma rejeição por não associarem o que a gramática prescreve com aquilo que está presente em seu dia a dia, nas diversas situações comunicacionais às quais são submetidos. A visão reducionista da linguagem associada, na maioria das vezes, com o que a gramática prescreve, faz com que muitas escolas ignorem que os estudantes dominam sua língua materna e que por isso são capazes de compreender o conjunto sistemático de regras que compõem a gramática normativa. Pilati (2017, p. 26) enfatiza que “como o senso comum nos leva a pensar que saber gramática está, diretamente, ligado ao domínio de conceitos apresentados nos compêndios gramaticais, acabamos acreditando que, se alguém não sabe as regras apresentadas nesses compêndios, não sabe português”.

Ainda sobre a prevalência do ensino de gramática, Antunes (2003) destaca que a “obsessão pela gramática tem funcionado como uma espécie de “viseira”, que deixa pais e professores enxergarem apenas numa única direção. O que está bem ali do lado ninguém vê. A gramática [...] é esse ponto central, ou seja, a única coisa que tem visibilidade na escola”. (ANTUNES, 2003, p. 146).

Outra questão que se apresenta é o fato de que no ensino de língua portuguesa, muitas vezes, desconsidera-se que fala e escrita são distintas. A construção comunicacional do estudante, a sua interação e o uso que ele faz da língua são elementos frequentemente ignorados pelo professor que se limita a dizer que o estudante só fala errado e que nunca vai aprender a falar corretamente. De fato, “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais” (GNERRE, 1994, p. 8). Entretanto, o professor deve contribuir para que o estudante aprenda a adequar seus discursos nos diversos processos comunicacionais, porque a língua é poder e é fundamental que ele domine a modalidade padrão para não ser excluído

das oportunidades sociais proporcionadas por tal domínio³. Nesta perspectiva, Nunes *et al* (2018, p. 9) destacam que “a ideia de que o ensino e o uso culto da língua não contribuem para a exclusão social é equivocada, visto que a sociedade imprime um modelo de qualificação para o mercado de trabalho e, ainda, um padrão de comportamento social”. Ainda segundo as autoras, “a norma culta são as práticas linguísticas estabelecidas pela comunidade de maior prestígio na sociedade, sendo assim quem não detém o domínio dessas habilidades, automaticamente, ficará fora desse sistema” (NUNES *et al*, 2018, p. 9).

Diante do exposto e partindo da minha experiência como docente de língua portuguesa atuante em cursos técnicos ministrando a componente Português Instrumental, pude observar a grande dificuldade dos estudantes com relação à escrita, especificamente no que se refere à organização e exposição de suas ideias, bem como a adequação às exigências da norma padrão. Esta dificuldade denota a forte relação que os estudantes fazem entre a gramática e a produção textual, sendo a gramática habitualmente mais relevante que os próprios elementos envolvidos na produção de um texto. Na modalidade de ensino educação profissional soma-se a dificuldade relatada anteriormente ao fato de os estudantes necessitarem dominar a escrita de gêneros textuais exigidos pelo mundo do trabalho na área específica em que eles atuarão. Nesta perspectiva e considerando as exigências profissionais inerentes ao uso da língua materna, acredita-se que esta pesquisa possibilitará uma reflexão e a adoção de novas práticas pedagógicas nas aulas de português, valorizando o trabalho com a escrita, a leitura e a oralidade a partir das necessidades apontadas pelos estudantes no instrumento de pesquisa e nas percepções da professora acerca das necessidades de aprendizagem evidenciados nos dados coletados.

Neste contexto, esta pesquisa objetivou compreender as dificuldades e as necessidades para a aquisição da norma padrão e de usos específicos da língua portuguesa pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) matriculados no 2º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho no 2º semestre de 2019, ofertado por uma escola

³ Sobre este debate ver: NUNES, E. C. S. O ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos: alguns desafios e perspectivas. In: ALVES, G; LIRA, L. C. E.; MENDES, R. S. (Org.). *Linguagem e ensino em Diálogos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 247-264.

técnica localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal⁴. Os objetivos específicos consistiram em identificar as peculiaridades da Abordagem Instrumental (AI) e analisar a sua aplicabilidade em ambientes específicos de ensino profissional a fim de, assim, contribuir para o avanço no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em ambientes específicos de formação profissional e tecnológica.

2 A Abordagem Instrumental (AI): origem e características

A Abordagem Instrumental (AI) ou para fins específicos no ensino de Língua tem origem francesa e destacou-se no Brasil na década de 1970, a partir da concretização do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, cuja ideia inicial surgiu em 1977 quando Maurice Broughton esteve, como professor convidado, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. No ano de 1980, com a chegada dos especialistas Tony Deyes, John Holmes e Michel Scott ao Brasil, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras atribuiu à PUC-SP a responsabilidade de implantar e difundir a abordagem instrumental, abrangendo então vinte e seis universidades.

Após ciência dos cursos de inglês instrumental e constatação dos bons resultados que eles apresentavam, Cintra (2009, p. 48) destaca que começou “a refletir sobre algumas das estratégias usadas para língua inglesa e sobre a possibilidade de adaptá-las para o ensino de língua portuguesa”. Frequentou então, em 1985, o curso de Inglês Instrumental, ministrado pela Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e posteriormente cursou uma disciplina na pós-graduação ministrada pelos professores M. Scott e J. Holmes. A autora destaca a dificuldade em perceber que não se tratava de um novo método de ensino, mas sim de uma abordagem que “não prevê que estabeleçamos, previamente, caminhos a serem seguidos e, sim, princípios a serem observados, pela utilização de diferentes caminhos adequados às teorias que se mostrarem também adequadas” (CINTRA, 2001, p. 01).

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB), conforme Parecer n. 3.574.557.

A partir desses cursos, a autora iniciou a primeira experiência de ensino instrumental em língua portuguesa: “uma disciplina ministrada no curso de Letras Português, da PUC-SP, para estudantes de primeiro ano, centrada na leitura e na produção do texto acadêmico e amparada numa prática interativa” (CINTRA, 2009, p. 49).

Ainda no que tange ao aspecto histórico da abordagem, Guimarães (2014, s/p) destaca que o Ensino Instrumental e o Ensino de Línguas para fins Específicos (ELFE):

podem ser considerados sinônimos, apresentando-se como um ensino planejado para atender aos objetivos dos aprendizes, que pode ser a leitura de textos, mas também para atender outras necessidades específicas – assim, buscando esclarecer a ideia distorcida de que instrumental é apenas leitura, convencionou-se usar na literatura da área o termo Ensino de Línguas para fins Específicos.

A adoção da abordagem instrumental para o ensino de língua portuguesa possibilita não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas voltadas para exercício competente na formação profissional, mas também almeja a formação de um leitor-escrevente que saiba ler e produzir gêneros textuais diversos em variados contextos sociais, desvencilhando-se do tecnicismo e colaborando tanto para a capacitação profissional quanto para a formação de cidadãos que participem de forma ativa de todas as práticas sociais do meio no qual estão inseridos.

Aragão e Andrade (2017, s/p) destacam dois momentos referentes ao desenvolvimento da AI. O primeiro é caracterizado pelas cinco fases distintas preconizadas por Hutchinson & Waters (1987): (i) análise de registro, focada na gramática da sentença; (ii) análise da retórica ou do discurso, centrada na produção do significado e nos aspectos de coesão e de coerência dos textos; (iii) análise da situação-alvo, com foco nas situações de uso da língua; (iv) habilidades e estratégias, voltada para o estudante e para o entendimento dos seus processos cognitivos; (v) abordagem centrada na aprendizagem, com foco direto na aprendizagem.

O segundo momento observado pelas autoras no desenvolvimento da AI corresponde à centralidade na concepção de gêneros textuais, cujas variadas definições têm norteado e influenciado a área da linguística. Para as autoras, “dois pontos em comum, no que se relaciona a essa definição, entretanto, parecem ser a importância dada ao ‘propósito

comunicativo' e à 'comunidade discursiva' os quais se apresentam como sendo princípios definidores do gênero" (ARAGÃO; ANDRADE, 2017, s/p).

Estes momentos referentes ao desenvolvimento da AI evidenciam as características específicas dessa abordagem, elencadas também por Aragão e Andrade (2017, s/p):

a análise das necessidades do aluno; os objetivos claramente delineados e definidos; o fato de a abordagem estar relacionada às disciplinas para fins acadêmicos e às atividades profissionais para fins ocupacionais; a questão do seu foco de atenção ser no aprendiz; a sua preocupação com a situação-alvo; o uso de material autêntico, que circula no mundo real; o fato dessa abordagem não estar vinculada a metodologias específicas; e o fato de o professor atuar como um mediador do processo de ensino-aprendizagem quando do trabalho com a abordagem.

Para além destas características, Ramos (2005) destaca que a abordagem para fins específicos não está ancorada numa visão tradicional de ensino e aprendizagem, mas sim numa nova percepção do que é ensinar e aprender, bem como do que é linguagem. O processo de aprendizagem é centrado nos estudantes e a elaboração de cursos deve ser feita a partir das necessidades dos educandos relativas à situação em que eles atuarão (situação-alvo) e às suas necessidades como aprendizes.

As ideias de Lima (2018, p. 523) coadunam com esta percepção ao afirmar que "uma abordagem instrumental exige considerar o indivíduo e suas necessidades. Esta é a razão pela qual a AI faz com que o indivíduo, a partir da interação, possa desenvolver-se e emancipar-se não só para a vida profissional, mas também para a vida pessoal".

Com a expansão do ensino profissionalizante, os professores de língua portuguesa veem-se diante de inúmeras dúvidas sobre como atuar na educação profissional, dadas as especificidades desta modalidade de ensino. A falta de formação e orientação específicas leva os docentes a reproduzirem práticas pedagógicas referentes a outros contextos de ensino, observando-se muitas vezes uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, priorizando o ensino de regras gramaticais e da norma padrão, com exercícios repetitivos em sala de aula que objetivam a memorização e não proporcionam uma aprendizagem efetiva. O resultado destas práticas reflete no baixo desempenho dos estudantes em língua portuguesa ao término da educação básica, além de provocar nos educandos aversão e resistência à língua portuguesa, conforme abordado na introdução desta pesquisa.

3 Considerações sobre o ensino de língua portuguesa na educação profissional

Neste contexto, o ensino de língua portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um desafio diário para os docentes que atuam nos cursos técnicos, visto que ao

[...] professor que atua no ensino médio integrado lhe é exigido realizar uma integração de conhecimentos didático-pedagógicos, científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; ao mesmo tempo que são exigidos conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho, além dos conhecimentos de produção, relativos ao curso técnico em questão. Essa complexidade continua nos cursos técnicos na forma subsequente, pois há um grupo heterogêneo de estudantes que já concluiu o ensino médio e agora almeja uma formação profissional e um reforço da formação obtida na educação básica, paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos do curso escolhido. (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 11).

Nos cursos técnicos de formação profissional, a atuação do docente deve contemplar o ensino de língua portuguesa conforme estabelecido nos normativos da Educação Básica, mas ao mesmo tempo deve também se ater à necessidade de formação dos educandos para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a Abordagem Instrumental ou para fins específicos se mostra como um caminho possível para que o processo de ensino e aprendizagem alcance os objetivos estabelecidos para a formação do alunado. No entanto, para que este processo seja eficiente, é preciso considerar que um dos pressupostos para o ensino de língua portuguesa baseado nesta abordagem “[...] é o ensino contextualizado em que o aluno aprende a língua para o uso em situações reais de interação, tomando por base textos autênticos da área em que ele atua ou irá atuar” (PETRASSO, 2014, p. 14).

Sobre o ensino de gramática, a autora ressalta que ela “é tida como meio e não como fim” e que “ao trabalhar com as situações reais de uso da língua no contexto do estudante, o professor pode (e deve) encaminhar soluções para os problemas de ordem gramatical” (PETRASSO, 2014, p. 14). Trata-se, portanto, do desenvolvimento de um trabalho pedagógico em que a gramática deixa de ser o centro do ensino para se tornar mais uma ferramenta de estudo que permite a compreensão da língua como um sistema vivo que é modificado constantemente pelos agentes da comunicação.

No que tange à necessidade de um ensino contextualizado, as ideias de Lima (2018, p. 516) reforçam as de Petrasso (2014) ao destacarem que o ensino de língua portuguesa na EPT

a partir da abordagem instrumental, diferentemente do ensino de inglês, não se centra no ensino de gramática, morfologia e textos literários, mas “volta-se para uma área do conhecimento e deve ser contextualizado com textos e vocabulários da área de formação do aluno”. Reconhecida tal necessidade, o autor questiona de que forma o professor de língua portuguesa pode adquirir os conhecimentos necessários para trabalhar com textos e vocabulário autênticos das áreas técnicas, já que ele ministra tal disciplina em variadas formações profissionais. Segundo ele,

Para buscar um norte, o professor pode se pautar, além do currículo de sua disciplina, pelo currículo das disciplinas da área técnica. Pode, dentro do possível, também, trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas técnicas na produção de textos que pertencem ao contexto da formação profissional. Além disso, identificar as reais dificuldades dos alunos, por meio de uma Análise de Necessidades (AN), auxilia a estabelecer metas e buscar estratégias adequadas para facilitar o ensino de Português dentro do contexto da EPT. (LIMA, 2018, p. 516).

No que tange à Análise de Necessidades, Cintra e Passarelli (2008, p. 60) destacam que ela, de certa forma, “se aproxima de uma autoavaliação, dado que o instrumento busca se apresentar como uma atividade capaz de convidar o aluno a revelar seu estágio de conhecimentos da língua”, sendo o instrumento aplicado para “obtenção de dados capazes de orientar o que deve ser trabalhado e, ao mesmo tempo, para identificar competências e habilidades, problemas e situações que precisarão ser trabalhadas durante o curso” (CINTRA; PASSARELLI, 2006, p. 4).

De acordo com Gonçalves Ramos (2015, p.39), a AN “se caracteriza por ser a etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso instrumental de línguas [...]”, sendo que

[...] a avaliação de necessidades para cursos de língua portuguesa para fins específicos tem como foco a educação linguística, visto que requer uma mudança na postura do professor e, conseqüentemente, na motivação dos alunos, facilitando o seu envolvimento na aprendizagem. [...] A análise de necessidades é desenhada para buscar conhecer as necessidades dos alunos e, a partir delas, identificar saberes também importantes para realizar tarefas específicas em contextos específicos. O planejamento do curso, desenhado a partir da análise de necessidades, refere-se a temas, gêneros textuais, conteúdos específicos identificados como importantes para que o ensino e a aprendizagem na área transcorram da melhor forma possível. (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Ao refletir sobre o ensino de língua materna na Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário que os docentes tenham consciência de que as metodologias de ensino escolhidas articulam uma opção política que implica numa teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos de sala de aula e que pensar no “para que ensinamos o que ensinamos” abrange “tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 2006, p. 40). Nesta pesquisa, adotamos a concepção de linguagem estabelecida pela linguística funcional, segundo a qual

[...] a linguagem fundamenta-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais; daí a necessidade de ser examinada no uso (i.e., em seu caráter funcional), considerando os aspectos de conceitualização, categorização, processamento mental, interação e experiências individuais e socioculturais. (FURTADO DA CUNHA *et al*, 2013, p. 19).

No ensino de língua portuguesa baseado na abordagem para fins específicos não é viável o trabalho com conteúdos estáveis e a adoção de uma metodologia específica e/ou universal, visto que os pontos de partida dessa abordagem (as necessidades dos educandos e o contexto em que utilizarão a língua) são bastante variados (PETRASSO, 2014). Cintra e Passarelli (2006) destacam que

na educação linguística para fins específicos, o professor, com a explicitação de conteúdos relevantes para a vida em sociedade, para o desempenho de funções compatíveis com comportamentos próprios da atuação profissional, ensina para a vida e não para a prova, ou seja, o aprendizado da língua projeta-se diretamente sobre a atividade desenvolvida, de sorte a permitir ao aprendente saber manipular o português padrão dentro da cultura da área do saber a que pertence. (CINTRA; PASSARELLI, 2006, p.6).

Nesta perspectiva, a Linguística Cognitivo-Funcional torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem em ambientes de Educação Profissional e Tecnológica porque trabalha com dados reais de fala ou escrita, extraídos de contextos efetivos de comunicação, rechaçando o trabalho com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação. Segundo Furtado da Cunha (2007, p. 17), “a ideia central é que a língua é usada, sobretudo, para satisfazer necessidades comunicativas” e sua “forma deve refletir, em alguma medida, a função que exerce”.

4 A Análise de Necessidades como método que pode conduzir à ação pedagógica

Tendo como objetivo principal compreender as dificuldades e as necessidades para a aquisição da norma padrão e de usos específicos da língua portuguesa pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscou-se utilizar uma das ferramentas de ensino de língua portuguesa para fins específicos a fim de analisar e avaliar sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio do instrumento denominado “Análise de Necessidades” (AN) que, segundo West (1994 apud LIMA E SILVA, 2017, p. 76), se notabilizou na década de 1970, período a partir do qual “os elaboradores de cursos começaram a desenvolvê-la com o foco no estudante. Seguindo esse padrão, a análise de necessidades também revelará dados sobre o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisarão aprender para comunicar-se na situação-alvo”.

A Análise de Necessidades contemplou inicialmente a apresentação do objetivo do questionário para que o participante tivesse conhecimento sobre as razões pelas quais estava respondendo-o e realizando as atividades propostas. As questões foram organizadas em duas etapas. Na 1ª etapa, as questões visavam conhecer a autoimagem dos estudantes em relação à leitura, enquanto na 2ª etapa as questões buscaram relacionar o que os estudantes pensam de si como leitores e produtores de texto e de que forma leram e escreveram os textos propostos.

5 Análise e discussão dos dados

No intuito de conhecer melhor os vinte e nove participantes da pesquisa, as questões iniciais versavam sobre a idade, exercício profissional atual e formação técnica anterior. As respostas demonstraram que a maioria dos participantes é composta por adolescentes, o que pode ter influenciado no fato de 22 estudantes (75,9%) não exercerem nenhuma atividade profissional atualmente, bem como 24 (82, 8%) nunca terem feito algum curso técnico anterior ao de segurança do trabalho.

A prevalência desta faixa etária se dá em razão de a turma ser composta tanto por estudantes que estão cursando o ensino médio quanto por aqueles que já o concluíram. Os

sujeitos de pesquisa estão inseridos no contexto do Mediotec, uma ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que objetiva estimular os jovens brasileiros a buscarem a carreira técnica como opção profissional, por meio da democratização da oferta de cursos técnicos concomitantes para os estudantes matriculados no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distritais de educação.

Após a identificação, os participantes foram questionados sobre o que sentem necessidade de aprimorar em relação à língua portuguesa, sendo que 20 (71,4%) apontaram a gramática, seguido de 14 (50%) indicando a produção textual escrita, 9 (32,1%) indicaram a leitura, 8 (28,6%) a produção textual oral e 1 (3,6%) a pontuação. Esses dados demonstram a centralidade que a gramática ocupa no entendimento do que seja a língua e denotam também a consciência dos estudantes sobre a necessidade do aprimoramento constante do conhecimento gramatical.

Outro dado bastante relevante diz respeito à forma como os estudantes veem as aulas de português. Ao serem questionados sobre que tipo de contribuição o curso de Português para fins específicos na educação profissional poderia lhes oferecer, 21 (72,4%) participantes responderam que será o “aprimoramento dos conhecimentos linguísticos relacionados à produção de textos técnicos”. Outra parcela significativa, 17 estudantes (58,6%), indicou que o curso contribuiria “para o aprimoramento dos seus conhecimentos sobre gramática”, conforme os dados abaixo:

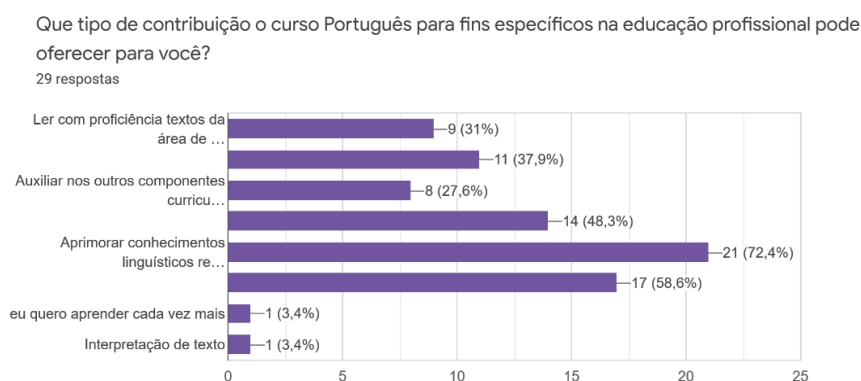


Gráfico 1. Que tipo de contribuição o curso Português para fins específicos na educação profissional pode oferecer para você?

Fonte: As autoras (2019)

Os dados obtidos na pesquisa a partir deste questionamento apontam para a necessidade que o professor de português tem de explicar o que é estudar a língua materna, visto que no contexto educacional brasileiro “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino” (ANTUNES, 2003, p. 13).

Repensar o ensino do português requer do docente uma postura pedagógica comprometida com uma educação linguística que colabore efetivamente para a formação cidadã do alunado e que rompa com a pedagogia do silenciamento, protagonizada na escola de diversas formas, tanto pelo estudante que não se manifesta, que “não consegue colocar as ideias no papel” ou que “lê e não entende nada”, quanto pelo professor que se angustia ao tentar, muitas vezes sem sucesso, resolver as muitas dificuldades com as quais se depara no exercício da docência (OLIVEIRA, 2015).

Para tanto, é necessário que o professor de português tenha concepções teóricas muito claras que possibilitem uma prática docente devidamente fundamentada e que ressignifique para os estudantes o que é a gramática e qual é o seu papel no estudo da nossa língua, ressaltando que frases inventadas e descontextualizadas utilizadas para a memorização de nomenclaturas talvez sejam a causa da aversão à aprendizagem do português. Para isto, é preciso que o professor de língua portuguesa tenha sempre em mente que “todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas” (POSSENTI, 2006, p. 25).

No âmbito da EPT é importante que, no trabalho com a gramática, o professor adote como ponto de partida as intuições e os conhecimentos de seus alunos sobre o funcionamento de sua língua, trazendo assim à consciência deles informações que já possuem e os despertem para os saberes que ainda precisarão aperfeiçoar ou adquirir. Para tanto, “as práticas docentes devem ir além da mera e abstrata metalinguagem e precisam evidenciar como conhecimentos gramaticais podem ser usados na leitura, na interpretação e na produção de textos” (PILATI, 2017, p. 90).

Neste contexto, é pertinente abordar a concepção cognitivo-funcional a qual postula que

a situação comunicativa motiva a estrutura gramatical, o que significa que uma abordagem estrutural ou formal não é apenas limitada a dados artificiais, mas inadequada como análise estrutural. [...] Isso significa que, segundo essa concepção de gramática, não se pode analisar a competência como algo distinto do desempenho, ou, nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso. (MARTELOTTA, 2017, p. 63).

Não obstante a necessidade de mudança no ensino de língua portuguesa, muitos professores se questionam como fazer diferente diante das cobranças da sociedade para um ensino voltado para o vestibular, concursos e ainda a visão equivocada dos alunos sobre o que é estudar a língua materna. Nesta perspectiva, Antunes (2003) destaca a necessidade de o professor de português conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos, sendo necessário que ele tenha

a competência suficiente que lhe confirma a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique a sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá. (ANTUNES, 2003, p. 170-171).

De fato, é preciso que os estudantes vejam as aulas de português como um espaço propício para o aprimoramento de habilidades que contribuirão para a sua participação efetiva na sociedade por meio da linguagem.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos com as questões sobre leitura e sobre produção textual. É importante ressaltar que no questionário respondido, os estudantes poderiam assinalar mais que uma resposta.

5.1 Em relação à Leitura – Etapa 1

Esta etapa contemplou 5 (cinco) questões. Na primeira questão, os estudantes foram indagados sobre o objetivo com o qual eles leem:

1. Considerando sua experiência como leitor(a), assinale a(s) alternativa(s) que indicam com qual objetivo você lê:

29 respostas

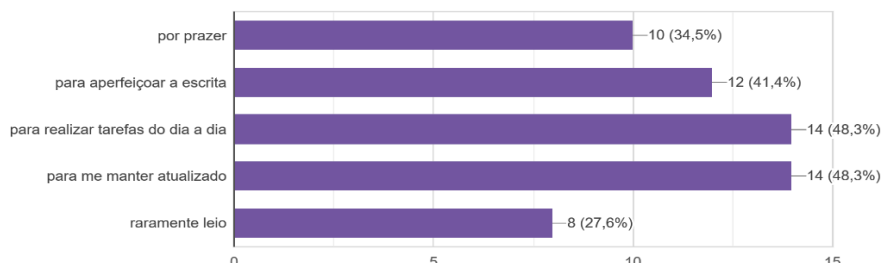


Gráfico 2. Respostas dos estudantes ao serem indagados sobre o objetivo com o qual leem.
Fonte: As autoras (2019)

Embora o resultado mostre que a maioria dos estudantes lê com o objetivo de realizar tarefas do dia a dia e para se manterem atualizados, os dados demonstram que os objetivos de leitura são bastante diversificados. Também chama a atenção o fato de que 8 (27,6%) dos participantes da pesquisa indicaram que leem raramente. Esse índice deve despertar no professor a consciência de que, mesmo diante da heterogeneidade da turma, ele deverá buscar estratégias de ensino que supram as necessidades dos educandos.

A fim de levantar dados sobre os textos que os alunos costumam ler com maior frequência, foi apresentada a seguinte questão:

2. O que você costuma ler com maior frequência?

29 respostas

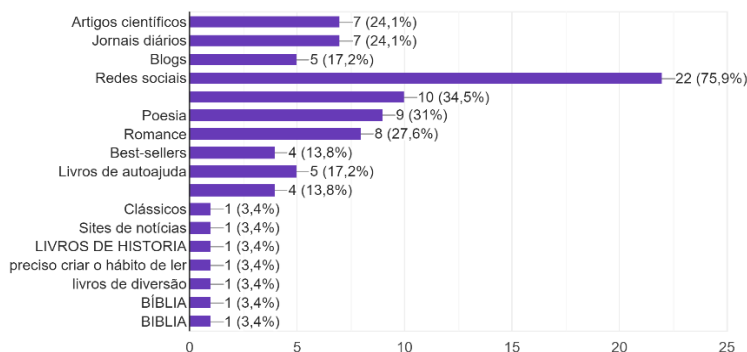


Gráfico 3. O que você costuma ler com maior frequência?
Fonte: As autoras (2019)

Destacam-se no resultado a indicação das respostas *“Redes sociais” – 22 estudantes e “Artigos de Segurança do Trabalho” – 10 estudantes*. Esse resultado evidencia como os novos gêneros textuais surgidos com o avanço tecnológico influenciam nas práticas de leitura dos estudantes. É um fato interessante para que o professor aborde em sala de aula novas práticas de leitura a partir dos hábitos dos educandos, tornando as aulas mais interessantes e diversificadas. Isso não impede o trabalho com os demais gêneros que, muitas vezes, são veiculados pelas próprias redes sociais.

É interessante também o fato de muitos alunos terem indicado ler com frequência artigos da área do curso técnico que escolheram para se profissionalizar. Esse hábito demonstra que eles buscam recursos complementares que extrapolem o que é abordado em sala de aula, proporcionando assim uma formação profissional mais completa.

No que tange às estratégias que utilizam durante a leitura, o resultado demonstrou que a prática mais presente na leitura é *o destaque das palavras que não conhece, buscando seu significado em dicionários ou na internet – 21 (vinte e um) estudantes, seguida dos grifos no próprio texto – 12 (doze) estudantes*. Embora esses dados evidenciem que a internet é um recurso bastante utilizado pelos estudantes durante a leitura, não foi observado o seu uso na prática durante a aplicação da Análise de Necessidades. Já os grifos no texto foram utilizados por 8 (oito) estudantes.

Sobre as estratégias de leitura, é importante considerar que

Pode-se prever a existência de uma leitura não uniforme, diferente, portanto, em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto lido ou, ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler. Assim, conforme variem os gêneros de texto [...], conforme variem os objetivos pretendidos para a leitura [...], variam também as estratégias a serem utilizadas. O grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura (cf. Allende & Condemarin, 1987). Ou seja, ninguém lê da mesma maneira, sempre, não importa que material. (ANTUNES, 2003, p. 77).

Ao serem questionados sobre quem consideram ser um bom leitor, a maioria dos estudantes, 21 (vinte e um), opinou que *“bom leitor” é aquele que “lê pausadamente e volta a alguns pontos”*, o que demonstra que eles têm consciência de que ler é um processo que requer concentração e que todas as partes de um texto são importantes para a sua compreensão. Por outro lado, merece destaque a quantidade expressiva de estudantes que

consideram “bom leitor” aquele que *“lê com muita atenção palavra por palavra”* – 16 (dezesseis) estudantes e *“que lê muito”* – 10 (dez) estudantes. Tais dados confirmam que esses conceitos, muito presentes em nossa sociedade e que nem sempre estão associados a uma leitura eficiente, são refletidos em sala de aula e merecem a atenção do professor.

Sobre as dificuldades referentes à compreensão de textos, o resultado indica que o maior problema diz respeito ao vocabulário técnico (17 - 58,6%), seguido de desconhecimento do tema e desconhecimento do gênero textual que está lendo (12 – 41,4%).

Os dados demonstram que os estudantes são conscientes de que o conhecimento do vocabulário específico de uma área é imprescindível para compreender melhor um texto e que um assunto ou gênero textual desconhecido vai requerer mais atenção, pesquisas complementares e outros procedimentos que viabilizem o entendimento do que se está lendo.

Em um segundo momento, buscou-se conhecer as práticas de leitura dos estudantes. Nesta parte não houve questões. Foram distribuídas cópias do texto “Importância da fiscalização do uso de EPIs e EPCs”, publicado no site <http://revistacipa.com.br>, sendo proposto aos estudantes que realizassem a leitura da forma como costumam ler, normalmente.

Apesar de o texto ter termos técnicos da área de segurança do trabalho, o que poderia fazer com que os estudantes o achassem muito difícil, os dados obtidos nas questões sobre a leitura do texto demonstram que as palavras técnicas e siglas não comprometeram a compreensão geral do texto.

Para finalizar esta etapa, os estudantes responderam a questões sobre sua prática de leitura. Para respondê-las, os estudantes não estavam mais com o texto lido na etapa anterior. Na primeira questão, perguntou-se aos estudantes como eles consideram seu desempenho como leitores de textos.

1. De maneira geral, você considera seu desempenho como leitor (a) de textos:
27 respostas

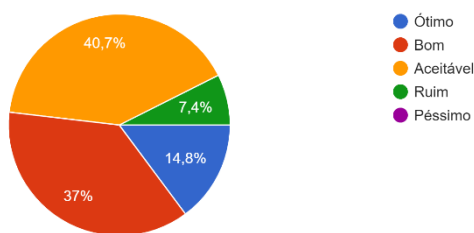


Gráfico 4. De maneira geral, você considera seu desempenho como leitor (a) de textos:
Fonte: As autoras (2019)

Os dados demonstram que a maioria considera que tem um desempenho “aceitável” e que outra parcela significativa classifica que tem um bom desempenho desta habilidade. O fato de nenhum dos estudantes se considerar um péssimo leitor facilitará o trabalho do professor em razão da turma apresentar uma autoimagem positiva quanto à leitura.

Ao serem questionados sobre os procedimentos que usaram para ler o texto, os estudantes responderam da seguinte maneira:

2. Assinale os procedimentos que você usou para ler o texto:
29 respostas

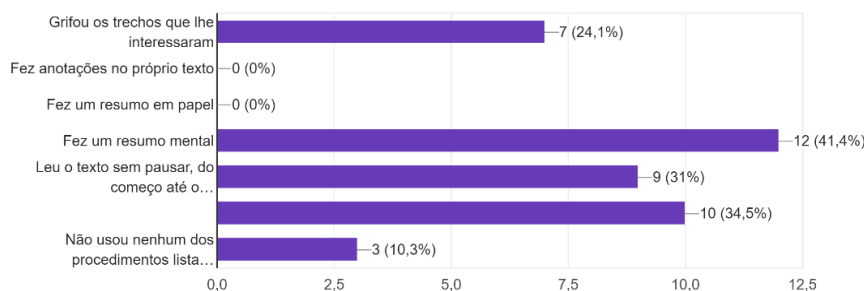


Gráfico 5. Procedimentos usados pelos estudantes para ler o texto.
Fonte: As autoras (2019)

Considerando que o tempo destinado à atividade de leitura foi limitado, talvez isso tenha influenciado para que a maioria tenha assinalado a opção “fez um resumo mental”. A opção “grifou os trechos que lhe interessaram” foi confirmada concretamente nos textos devolvidos.

No que tange ao vocabulário do texto, a maioria informou não ter tido nenhum problema, o que demonstra que eles já estão bastante familiarizados com o vocabulário da área de segurança do trabalho.

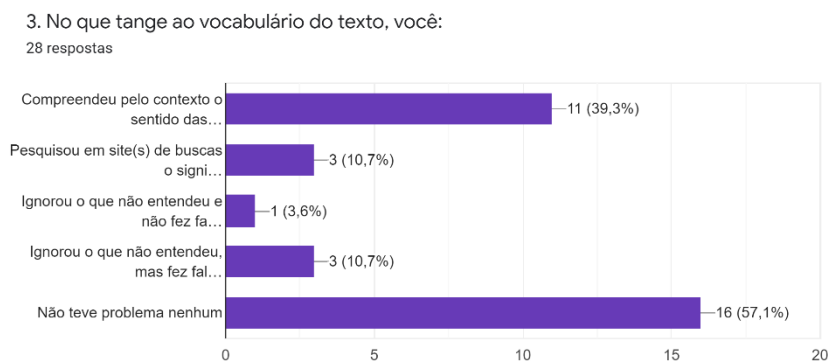


Gráfico 6. Compreensão do vocabulário do texto.
Fonte: As autoras (2019)

Esse fator, juntamente com o conhecimento do assunto, facilitou a leitura do texto, conforme comprovam os dados obtidos, nos quais 27 – 93,1% indicaram já conhecerem do assunto tratado.

As questões 5 (cinco) e 6 (seis) dizem respeito a uma análise da compreensão leitora dos estudantes, tendo sido solicitado a eles a transcrição de duas frases que consideravam que tinham informações fundamentais do texto e que resumissem do que se tratava o texto. Dos 29 (vinte e nove) estudantes que responderam ao questionário, 10 (dez) demonstraram que compreenderam o tema, pois identificaram de forma objetiva e pertinente as principais informações do texto. A seguir são transcritas duas respostas que elucidam tal objetividade, sendo os estudantes identificados com as letras do alfabeto para preservar suas identidades.

Estudante S: “O texto trata a respeito da importância dos EPIs e dos EPCs, também sobre a fiscalização do uso desses equipamentos”.

Estudante U: “O texto trata sobre a utilização dos equipamentos de proteção e do dever do empregador e do empregado para que se mantenha a saúde e a segurança de todos na empresa”.

Os 19 (dezenove) estudantes que se enquadram no grupo daqueles cuja compreensão da leitura foi parcial selecionaram apenas trechos específicos, ignorando informações essenciais para o entendimento do texto como um todo, como uma unidade de sentido.

Estudante N: “EPIS e EPC que são equipamentos muito importantes para a segurança dos trabalhadores.”

Estudante Q: “EPI’S, EPC’S e sobre o dever do empregador e do trabalhador”.

Considerando que “[...] a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua” e que “o professor de português não pode deixar de reconhecer a importância desse princípio e, por isso, não pode ficar tão preso aos conhecimentos linguísticos” (ANTUNES, 2003, p. 68-69), os dados demonstram a necessidade de o docente trabalhar nas aulas de português para fins específicos com várias estratégias de leitura que viabilizem a melhor compreensão dos textos, como por exemplo, leitura em voz silenciosa, leitura compartilhada, releitura, leitura com objetivos e sondagem dos conhecimentos prévios. Sobre esta última, Antunes (2003, p. 78) destaca que “[...] as informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto”.

Nesta perspectiva, é necessário que o professor adote princípios pedagógicos fundamentados em ramos da linguística que coadunem com o fato de que

[...] os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para “abrir” os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 69, grifo nosso).

Essa abertura de novos horizontes a que se refere a autora é possível em razão do objeto de estudo da pragmática estar relacionado aos contextos de uso dos vocábulos durante o processo de enunciação, devendo “apoiar-se nos textos que circulam socialmente

em seus vários tipos, gêneros, suporte e nas diversas funções da linguagem, sempre levando em consideração o contexto histórico de produção” (LIRA, 2019, p. 59).

O trabalho com a pragmática se alinha à abordagem funcionalista de concepção da língua no sentido de que ambas possibilitam a apreensão da “língua que, de fato, acontece na imensa heterogeneidade de seus usos e de suas formas”, não sendo necessário inventar exemplos porque “a realidade está aí, com a língua tal qual se usa [...]” (ANTUNES, 2003, p. 151).

5.2 Em relação à Produção de Textos – Etapa 2

Os dados referentes a como os estudantes consideram seu desempenho como produtor de textos são compatíveis com a visão que os estudantes têm de si como leitores, ou seja, a maioria considera seu desempenho entre bom e aceitável, e nenhum se considera um (a) escritor (a) ruim ou péssimo (a). Esses dados revelam que os estudantes acreditam ter desempenho semelhante como leitores e como escritores e confirmam uma autoimagem positiva face ao uso da língua.

1. De maneira geral, você considera seu desempenho como produtor de textos:
29 respostas

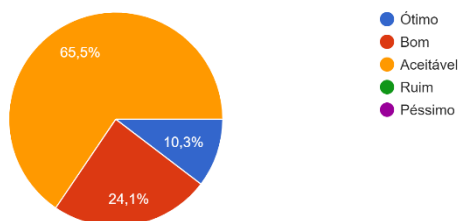


Gráfico 7. De maneira geral, você considera seu desempenho como produtor de textos
Fonte: As autoras (2019)

Ao serem questionados sobre as estratégias que costumam adotar na escrita de textos longos, os estudantes indicaram que

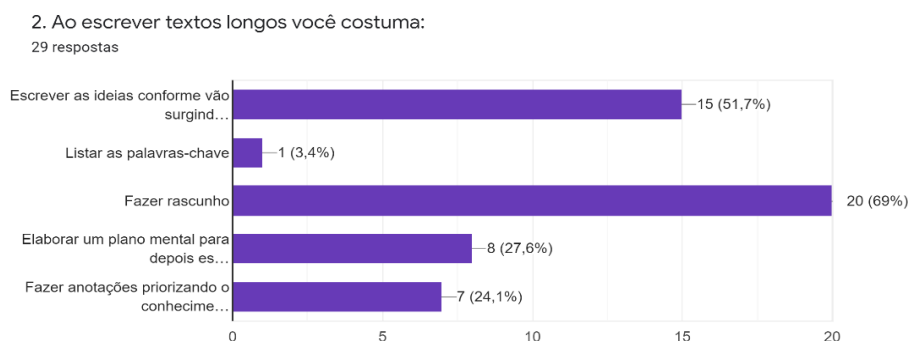


Gráfico 8. Hábitos dos estudantes na escrita de textos longos.
Fonte: As autoras (2019)

De fato, durante a execução da AN, alguns estudantes perguntaram se poderiam fazer um rascunho, enquanto outros o fizeram por conta própria. Isso demonstra que eles têm consciência da importância de um rascunho para que a versão final seja um texto de qualidade. Entretanto, é necessário que ampliem a consciência sobre a necessidade de práticas de planejamento e de reescrita para a elaboração de textos que prezem pela objetividade, organização e clareza. Nesse sentido, é importante que o professor aborde com os estudantes as etapas envolvidas no processo de escrita, as quais envolvem primeiramente o planejamento, depois a escrita da primeira versão do texto e posteriormente a revisão e reformulação do texto para deixá-lo em sua versão definitiva (ANTUNES, 2003).

Quando questionados sobre o que consideram como essencial para escrever bem, as três opções mais assinaladas foram “ter domínio do assunto” (75,9%), “fazer rascunho” (58,6%) e “ter domínio da gramática” (55,2%). Chama a atenção nestes dados o fato de a gramática não ter sido considerada como o principal fator para ter uma boa escrita. Isto revela que os estudantes têm consciência de que para se escrever um bom texto é preciso muito mais que o domínio gramatical. Neste sentido, Antunes (2003) afirma que

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é

sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto (ANTUNES, 2003, p. 46)

No que se refere à dificuldade para redigir, os estudantes informaram adotar as seguintes estratégias:

4. Quando tem dificuldades para redigir você:
29 respostas

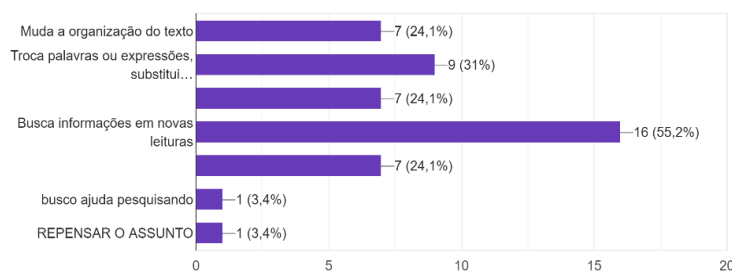


Gráfico 9. Quando tem dificuldades para redigir você:
Fonte: As autoras (2019)

O fato de a maioria ter assinalado que “busca informações em novas leituras” é bastante coerente, já que na questão anterior grande parte dos estudantes assinalou o domínio do assunto como fator indispensável para escrever bem. Embora a experiência docente faculte colocar em dúvida essa resposta, entendemos o dado como bastante positivo e que permite pensar em alternativas para o ensino porque demonstra que a leitura se configura para os estudantes como um instrumento fundamental no processo de escrita. Isso porque é por meio da leitura que apreendemos o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência, bem como as formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros textuais escritos (ANTUNES, 2003).

Na quinta questão, referente à reescrita do texto, 44,8% dos participantes indicaram fazer revisão da primeira versão escrita; 27,6% disseram reescrever às vezes; 17,2% apenas quando identificam problemas graves de conceito ou escrita; 6,9% reescrevem raramente e 3,4% nunca reescrevem.

Os dados demonstram uma diferença no comportamento dos estudantes no que se

refere à reescrita, o que requer do professor maior atenção, visto que a prática da reescrita é uma ação fundamental no ensino de língua portuguesa e no processo de construção da percepção dos estudantes como sujeitos autores. Cabe ressaltar que os dados não condizem com a produção textual feita durante a aplicação da AN, já que todos os estudantes entregaram a primeira versão do texto que escreveram.

Após responderem ao questionário, foi solicitado aos estudantes que escrevessem um pequeno texto a partir do tema *“As ações necessárias para diminuir o número de acidentes do trabalho no Brasil”*. Ao solicitar “um pequeno texto”, objetivava-se incentivar os estudantes na produção textual já que muitos têm a visão equivocada de que escrever um texto está necessariamente relacionado a muitas linhas escritas. Comprova essa visão o fato de que ao receberem a atividade, muitos estudantes questionaram se havia uma quantidade mínima de linhas a serem escritas. Explicamos que não foram determinadas uma quantidade mínima de linhas e que eles estavam livres para escrever no espaço destinado ao texto.

A análise dos textos permitiu concluir que os estudantes compreenderam o tema proposto, evidenciando as ações que são necessárias para diminuir o número de acidentes no Brasil. Em geral, os textos apresentam coerência global, mas é possível verificar inadequações referentes à ortografia, pontuação (em especial com o uso da vírgula), acentuação, concordância verbal e nominal, além de trechos com marcas de oralidade e períodos muito longos que comprometeram a clareza do texto.

A seguir, transcrevemos quatro textos redigidos pelos estudantes, apenas como exemplificação:

Estudante F: *“As ações necessárias para diminuir o números de acidentes, é fazer um diagnóstico de ricos no local do trabalho, depois sinalizar as áreas de perigo, investir em treinamentos é muito importante, incentivar os trabalhadores a usar os EPIS é fazer um relatório alegando os ricos no local de trabalho se tiver.”*

Estudante O: *“Primeiro voce deve analisar o risco e depois toma as medidas cabiveis para eliminar os riscos.*

Para eliminar os risco voce deve, utilizar EPIS EPCs e utilizar equipamentos em maquis se for necessário.”

Estudante R: *“Utimamente tem tido muitos casos de acidentes no trabalho são centenas por dia isso se dar por conta da falta de treinamento do empregado e por falta de atenção. As faltas de treinamento são muito sérias quando falamos de um determinado trabalho pode gera acidentes e leva a morte caso conteça um determinado incidente A falta de atenção é muito seria principalmente quando exige muito das pessoas em determinadas areas.”*

Estudante W: *“As ações necessárias para diminuir seria a maior fiscalização nos locais de trabalho, uso de equipamentos de segurança, maior mobilidade para os trabalhadores maiores condições de trabalho.”*

A identificação de tais inadequações nos textos de estudantes com o ensino médio em curso ou já concluído reforçam a ideia de que é um grande equívoco acreditar que o ensino focado apenas em aspectos metalinguísticos garante a formação de estudantes suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

6 Considerações finais

Apresentamos, neste artigo, um breve panorama sobre a origem e as características da abordagem instrumental, bem como algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa na educação profissional. O intuito era compreender as dificuldades e as necessidades para a aquisição da norma padrão e de usos específicos da língua portuguesa pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de metodologia baseada no instrumento “Análise de Necessidades”.

O ensino de Língua Portuguesa na educação profissional e tecnológica requer do docente uma reflexão constante sobre a sua prática pedagógica e a consciência de que, para um ensino de qualidade, é preciso assumir uma postura teórica coerente com os princípios que norteiam esta modalidade de ensino. Neste sentido, a abordagem instrumental se mostra

como um caminho promissor ao centralizar o processo de ensino-aprendizagem nos estudantes, mas sem desconsiderar o importante papel que o professor exerce nesse percurso.

Verificamos, a partir dos dados coletados, que a AN é um instrumento fundamental para a identificação das necessidades dos estudantes, proporcionando assim a adoção de práticas pedagógicas adequadas que se aproximem da realidade destes e que contribuam efetivamente para a formação de leitores e escreventes hábeis e conscientes do poder que a língua exerce no contexto profissional e em outros âmbitos sociais.

Além da identificação das necessidades, a aplicação da AN possibilitou aos estudantes refletirem sobre os saberes referentes à língua portuguesa que já possuíam, bem como identificar os aspectos que precisariam aperfeiçoar. Tal conscientização se mostra como um elemento de grande importância na formação do alunado, conferindo a ele um protagonismo no processo de ensino e aprendizagem por meio da valorização dos seus conhecimentos e da oportunidade de ressignificar alguns discursos relativos à língua materna que foram construídos ao longo da educação básica.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, J. M. A.; ANDRADE, A. A. C. A abordagem instrumental centrada na implementação de gêneros: um planejamento de curso voltado para as necessidades do aluno aprendiz. *SINALGE 2017*. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2017. v. 1.

Disponível em: <

https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID154_15032017153754.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de Língua Portuguesa para fins específicos (Orgs.). In: CINTRA, A. M. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008, p. 59-72.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. Diagnóstico em contextos de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos. In: *SUB-GT Ensino Aprendizagem de Línguas do GT Linguística Aplicada no XXI Encontro Nacional da ANPOLL*. São Paulo: PUC-SP, 2006.

FERRAREZI JR., C. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Resenha de OLIVEIRA, K. C. S. *Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador*, Vol.: 09; nº. 02, Dezembro de 2015. ISSN: 2176-5782. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1298/1424>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 157-175.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M.A; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional – teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-47.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M; FURTADO DA CUNHA, M. A (Orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mario Martellota*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013, p. 13-39.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Situando o funcionalismo. In: CUNHA, M. A. F; SOUZA, M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 17-26.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 4. ed, 2006, p. 39-46.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUIMARÃES, R. M. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. *Revista HELBE*, ano 8, n. 8, 1/2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>> Acesso em: 1 maio 2020.

LIMA E SILVA, M. *O ensino de Português para Fins Específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil*. 2017. 208 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, R. S. O ensino de Língua Portuguesa para fins específicos na Educação Profissional: algumas reflexões. In: *Educitec*, Manaus, v. 04, n. 08, p. 508-531, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/375/212>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

LIRA, B. C. *O texto e sua interpretação: noções de semântica, pragmática e prosódia*. São Paulo: Paulinas, 2019.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M.A; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional – teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-20.

NUNES, A. J. A. A (in) exclusão social como resultado do domínio da norma culta. In: Web-Revista SOCIODIALETO –NUPESDD / LALIMU, v. 9, nº 25, jul 2018. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/117/98>>. Acesso em: 1 maio 2020.

NUNES, E. C. S. O ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos: alguns desafios e perspectivas. In: ALVES, G; LIRA, L. C. E.; MENDES, R. S. (Org.). *Linguagem e ensino em Diálogos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 247-264.

OLIVEIRA, R. S; SALES, M. A; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017. Disponível em: < <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115/1353>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

PETRASSO, C. *Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento Acadêmico*. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PILATI, E. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

POSSENTI, S. Mas o que é mesmo “gramática”? In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L.; POSSENTI, S (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 25.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Linguística aplicada e contemporânea*. São Paulo: Pontes, 2005, p. 109-124.

Data de submissão: 30/03/2020. Data de aprovação: 06/05/2020.