

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Vilmária Gil dos Santos

Português para fins específicos e seu ensino no  
curso técnico de contabilidade

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Vilmária Gil dos Santos

Português para fins específicos e seu ensino no  
curso técnico de contabilidade

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

---

---

---

### **Dedicatória**

Ao meu esposo, Edmilson, e ao  
nosso filho, Vinicius José.

## **EPÍGRAFE**

O homem deve se reinventar todos os dias.

Jean-Paul Sartre

### **Agradecimento Especial**

À Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra, pela generosidade com que orientou-me em cada etapa deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar-me sempre.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados do Programa de Língua Portuguesa da PUC-SP.

Aos professores Dra. Lílian Ghiuro Passarelli e Dr. Sandro Luis da Silva, pelas críticas e valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos integrantes do Grupo de pesquisa: Estudos de Linguagem para Ensino do Português – GELEP – PUC-SP.

Ao CNPq, pela contribuição financeira.

Aos meus alunos, pela colaboração nesta pesquisa.

Aos meus familiares, pelo incentivo constante.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

SANTOS, Vilmária Gil dos. **Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

## RESUMO

O foco dessa dissertação pesquisa centraliza-se na dificuldade da maior parte dos estudantes, tanto no processo de leitura quanto no processo de escrita, sobretudo no que tange ao ensino de língua aplicada a cursos. A pergunta que se busca responder aponta para uma forma de “ensinar” Língua Portuguesa para jovens que procuram, após o Ensino Médio, uma área técnica específica – no caso, o campo da Contabilidade. Quanto à pesquisa de campo, estabeleceu-se uma Análise de Necessidades, instrumento o qual orienta para um desenho de curso capaz de responder à indagação da pesquisa. Constam como objetivos identificar, mediante tal análise, prioritariamente as dificuldades dos alunos, em particular as relativas às habilidades de leitura e produção de textos; trabalhar com gêneros presentes no universo da especialidade em foco; identificar estratégias de leitura e de produção de textos facilitadoras para os alunos; elaborar proposta de ensino na abordagem para fins específicos a qual contemple leitura e produção de textos na área contábil. A metodologia assumida foi a qualitativa, cujo alicerce se dá numa dimensão de pesquisa e ação. Como base teórica, utilizam-se estudos sobre: leitura, provenientes de Solé (1998) e Kleiman (2004); produção de textos, derivados de Sautchuk (2003) e Passarelli (2004); abordagem para fins específicos, pressupostos por Celani (2009), Cintra e Passarelli (2008) e Ramos (2009); gênero, conduzidos por Bhatia (1993) e Bazerman (2005); Linguística Textual, firmados em Koch (2001, 2009) e Marcuschi (2008). Ao longo de toda produção, os dados obtidos orientaram o planejamento das aulas e evidenciam que a Análise de Necessidades é parte fundamental para um ensino adequado às necessidades da turma em estudo, em cursos para fins específicos.

Palavras-chave: Fins específicos; ensino de língua portuguesa; análise de necessidades; ensino de português em curso técnico de contabilidade.

SANTOS, Vilmária Gil dos. **Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

### **ABSTRACT**

The focus of this dissertation research focuses on the difficulty of most students, both in the process of reading and writing process, especially in relation to language teaching applied courses. The question we seek to answer points to a way to "teach" Portuguese for young people looking after high school, a specific technical area- in this case, the field of Accounting. As for field research, we established a Needs Analysis, which guides the instrument for a drawing course able to answer there search question. Listed as objectives to identify, through this analysis, primarily students' difficulties, in particular those relating to the skills of reading and text production, working with genres present in the world of specialty focus, identify reading strategies and production of texts that facilitate students; develop proposed approach in teaching for specific purposes which contemplates production and reading of texts in accounting. The methodology was qualitative assumed, whose foundation is given a dimension of research and action. As a theoretical basis, we use studies: reading from Solé (1998) and Kleiman (2004), text production, derivatives Sautchuk (2003) and Passarelli (2004); approach for specific purposes, assumptions by Celani (2009), Cintra and Passarelli (2008) and Ramos (2009), gender, conducted by Bhatia (1993) and Bazerman (2005); Textual Linguistics, signed in Koch (2001,2009) and Marcuschi (2008). Through out production, the data guided the planning of lessons and evidence that the Needs Analysis is an essential part for an education suited to the needs of the group being studied in courses for specific purposes.

Keywords: specific purposes; teaching Portuguese language; needs analysis; teaching Portuguese on going technical accounting.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 – DOS APORTES TEÓRICOS SELECIONADOS .....	18
1.1 Linguística Textual .....	18
1.2 Gêneros Textuais .....	22
1.3 Leitura e Produção Textual.....	27
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS.....	40
2.1 Português instrumental no Brasil: uma síntese.....	40
2.2 A opção pela abordagem.....	41
2.3 Da Análise de Necessidades ao desenho do curso.....	43
CAPÍTULO 3 - FIM ESPECÍFICO EM UM CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE.....	52
3.1. Uma turma em estudo.....	52
3.2. Construção e aplicação da Análise de Necessidades .....	53
3.3 Análise dos dados.....	60
3.3.1 Leitura .....	63
3.3.2 Redação .....	73
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE TRABALHO.....	83
4.1 Unidades de Ensino.....	83
4.1.1 Tema da unidade de ensino: Linguagem culta e popular.....	83
4.1.2 Tema da unidade de ensino: produção textual de um <i>e-mail</i> .....	89
4.1.3 Tema da unidade de ensino: Revisão de textos produzidos na segunda etapa da Análise de Necessidades.....	92
4.1.4 Tema da unidade de ensino: Leitura de artigo .....	95
4.1.5 Tema da unidade de ensino: Roteiro para produzir texto escrito.....	99
4.1.6 Tema da unidade de ensino: Produção textual de um relatório.....	102
4.1.7 Tema da unidade de ensino: Leitura de notícias de jornal .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
BIBLIOGRAFIA.....	115

## Introdução

A experiência de fazer o curso de Letras e, posteriormente, um *Lato Sensu* em Língua Portuguesa (especialização), aguçou a curiosidade de conhecer melhor a língua materna e a certeza de que seria desejável que, ao chegar à idade adulta, as pessoas já a dominassem em variadas situações comunicativas. Porém, pelos comentários da mídia escrita e falada e pela nossa própria experiência, sabemos que não é bem assim. Muitas pessoas justificam-se dizendo que a língua portuguesa é muito difícil e chegam mesmo a afirmar que aprender Inglês é mais fácil que aprender Português. Mais intrigante ainda é, no ambiente escolar, ouvir dos alunos que língua Portuguesa é uma disciplina muito “chata” por causa das regras da gramática. Isso, de certa forma, foi se tornando, para nós, uma preocupação, um problema.

Em 2010, começamos a lecionar Português para o curso técnico de contabilidade em uma escola técnica de uma instituição educacional, situada na região oeste da cidade de São Paulo, onde é necessário que o aluno tenha concluído o ensino médio, ou já esteja cursando o terceiro ano nesse nível, para poder participar do processo seletivo. Trata-se de um curso de três semestres, destinado a formar técnicos para o mercado de trabalho.

A disciplina de língua portuguesa é oferecida somente no primeiro módulo, com duas aulas por semana, totalizando 40 horas durante o semestre. Os alunos ingressantes são provenientes de escolas públicas e privadas, sendo que alguns deles cursam o último ano do ensino médio em escola técnica da própria instituição, pela manhã, e o ensino técnico no período da tarde ou da noite, não necessariamente na mesma escola.

Esses cursos são gratuitos, rápidos, com duração de três semestres, destinados a alunos que buscam o primeiro emprego, ou ainda não têm certeza da área na qual querem fazer carreira. De toda forma, muitos encontram no curso técnico uma

oportunidade para se qualificar para o mercado de trabalho e/ou descobrir uma área de maior interesse para seguir seus estudos.

Foi nesse ambiente que decidimos nos debruçar sobre questões relativas ao ensino de língua portuguesa. A turma com a qual passamos a trabalhar contava com quarenta alunos matriculados cujo perfil etário poderia ser descrito como formado por jovens, adultos e pessoas da terceira idade e o sociofamiliar, como pertencentes a diferentes classes sociais.

De fato, no contato semanal pudemos confirmar que muitos vêm de famílias desprovidas de boa situação financeira para ajudá-los nos estudos, o que deve motivar boa parte deles a trabalhar no período diurno e estudar em curso noturno.

Logo de início dos trabalhos nos pareceu importante tentar conhecer melhor o perfil da turma em termos de domínio e interesse pela língua portuguesa, avançando um pouco além das nossas primeiras impressões, mesmo ciente de que não seria possível identificar, de forma absoluta, o contexto no qual ocorreriam nossas aulas.

Nosso primeiro passo foi, por meio de um diálogo oral com os alunos, sobre as dificuldades encontradas por eles para dar conta do curso e isso nos mostrou que eram recorrentes falas que ressaltavam o custo financeiro do deslocamento para ir até a escola, o cansaço decorrente do final de um dia de trabalho e o intervalo entre o horário de saída do trabalho e o início das aulas, já que não conseguiam liberação no emprego para sair mais cedo.

Alguns deles manifestaram temor porque não estudavam há algum tempo e poderiam ter dificuldade para acompanhar o andamento da turma; outros que já trabalhavam na área contábil e, portanto, precisavam de um certificado para fazer o registro no Conselho Regional de Contabilidade, sentiam o peso dessa exigência.

Mas, em relação ao ensino da língua portuguesa, procuraram destacar facilidades e dificuldades que tiveram no ensino fundamental e médio, tendo ficado para nós a impressão de haver certa resistência ao ensino da disciplina. Mas, de todo modo, eles disseram ter consciência da necessidade de melhorar em leitura, interpretação e produção de textos.

Diante do resultado do diálogo inicial, concluímos que nossa tarefa não poderia descuidar do incentivo constante aos alunos, de um trabalho que procurasse ajudá-los a superar dificuldades com a linguagem e a continuar seus estudos, acreditando que, com boa vontade, dedicação e participação efetiva nas aulas, seriam capazes de chegar a resultados satisfatórios.

Nos pareceu interessante, também, no contato inicial, ressaltarmos a importância da manifestação da criatividade de cada um nas várias atividades que poderiam ser propostas, para que eles pudessem ir conquistando maior autonomia e flexibilidade no uso da língua, já que isso, poderia se refletir positivamente na atuação profissional. Para que eles pudessem perceber como gostaríamos de concretizar esse propósito informamos que haveria possibilidade de discussões durante as aulas e que, sempre que possível, relacionaríamos questões de linguagem com qualificação pessoal.

Por fim, ressaltamos que, em especial na mídia impressa, são divulgadas notícias sobre a falta de profissionais em algumas áreas, com vagas em diversos segmentos e que os alunos dos cursos técnicos profissionalizantes podem e devem aproveitar o momento econômico que parece propício para a busca de oportunidades.

Não foi difícil perceber que a maior parte dos alunos ingressantes no curso técnico de contabilidade apresentava algumas características bem positivas, tais como: eram disciplinados, comunicativos, exigentes e preocupados em conhecer melhor a língua portuguesa para conseguir uma vaga desejada, para atuar bem no

desempenho profissional e apresentar boas condições para competir no mercado de trabalho, ou assumir cargos mais elevados.

Ao observar o conteúdo programático indicado previamente para o curso, notamos que eram propostos muitos dos conteúdos, normalmente, presentes no Ensino Médio, ou até no Ensino Fundamental, como, por exemplo, pontuação, sintaxe, coerência, coesão. Daí surgiram nossas indagações para formular como problema da pesquisa: Ensinar língua portuguesa em cursos pós escola básica, oferece dificuldades ao professor, uma vez que os estudantes, em geral não recebem bem a disciplina. Desse fato, relativamente comum, nasce o problema da pesquisa que pode ser configurado como a dificuldade da maior parte dos estudantes seja para ler, seja para escrever textos próprios dos cursos em que se inserem.

Diante disso, nossa pergunta de pesquisa assim se apresenta: qual seria a melhor forma de “ensinar” Língua Portuguesa para jovens que buscam, após o ensino médio, uma área técnica específica?

Não foi difícil chegar à proposta de utilização do ensino da língua para fins específicos, dado que deveríamos começar com a aplicação de uma Análise de Necessidades, instrumento que nos nortearia para um desenho de curso que pudesse melhor responder a nossa indagação.

Nesse contexto definimos nosso objeto de pesquisa: um estudo analítico do ensino de língua portuguesa para o fim específico daquela turma e formulamos nossos objetivos:

1. Identificar, por meio de Análise de Necessidades, prioritariamente as dificuldades dos alunos, em particular as relativas às habilidades de leitura e produção de textos;
2. Trabalhar com gêneros presentes no universo da especialidade em foco;
3. Identificar estratégias de leitura e de produção de textos facilitadoras para os alunos;

4. Elaborar proposta de ensino na abordagem para fins específicos que contemple leitura e produção de textos na área contábil.

Considerando que nossa pesquisa estava circunscrita a uma turma de alunos sob nossa responsabilidade, assumimos, no âmbito dos procedimentos metodológicos um trabalho de natureza qualitativa, definido dentro do escopo da pesquisa-ação, uma vez que atuamos, simultaneamente, como docente e pesquisadora.

Thiollent (2004, p. 66), explica que:

Na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isto pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação, organização ou outras. O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional, mas também é válido nos outros casos.

De acordo com o autor (2004, p. 53), nessa modalidade de pesquisa *os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada*. Entretanto, ressalta que a pesquisa não se limita somente à prática, já que o conhecimento teórico deve mediar todas as suas fases.

Outro característica da pesquisa-ação que se mostra oportuna em nosso trabalho é a flexibilidade no planejamento. Para Thiollent (2004, p. 47), *há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna* do relacionamento do pesquisador com a situação investigada.

Dado que o conceito e a prática dos atos de ler e escrever variam muito de pessoa para pessoa, a pesquisa buscou, no plano teórico, uma abordagem sociointerativa que, a nosso ver, melhor se adaptaria ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que ela propicia o diálogo do aluno leitor com o professor, com o autor dos textos lidos e com os colegas, o que facilita na tarefa de formar leitores e

produtores de textos. Para tanto, nos valem de Solé (1998); Koch (2002; 2003); Sautchuk (2003); Kleiman (2004); Passarelli (2004), Koch e Elias (2009).

No plano teórico nos baseamos em autores que defendem a leitura e a escrita como processos de aprendizagem, de forma contextualizada e procuramos contemplar o princípio de textualidade e a função social da linguagem. Para tanto, nos apoiamos na linguística textual, centrando-nos no seu terceiro momento teórico, com base nos estudos de Teun A. Van Dijk (1992; 2011); Beaugrande (1997); Koch (2001) e Marcuschi (2008), tendo em vista identificar estratégias significativas para o ensino da leitura e da escrita em cursos de Português para fins específicos.

Mesmo tendo selecionado para o trabalho apenas o gênero relatório, pela sua grande presença nas áreas técnicas, vale mencionar que autores que tratam gêneros textuais, em particular Bhatia (1993) e Bazerman (2005) nos auxiliaram a um melhor entendimento do assunto.

Procuramos, na pesquisa, articular leitura e produção textual, primeiro porque foi um foco muito presente em parte dos textos lidos e, depois, porque, no ensino, tínhamos em mente que era recomendável uma reflexão conjunta, sendo destinado a fins específicos, não objetivávamos formar nem leitores, nem produtores de textos em geral (literários, do cotidiano etc.), mas habilitar os estudantes do curso técnico de contabilidade a ler e escrever textos de sua área de especialidade.

A dissertação organiza-se, além das Considerações iniciais, em quatro capítulos e nas Considerações finais.

No capítulo 1, apresentamos a base teórica que trata dos aportes teóricos selecionados: Língua Textual, Gêneros textuais e Leitura e da Produção Textual.

No capítulo 2, tratamos de aspectos do ensino para fins específicos, fazendo uma caracterização geral, especialmente em língua portuguesa, entendendo-o como uma abordagem que parte de uma Análise de Necessidades dos alunos para o estabelecimento do desenho do curso.

No Capítulo 3, apresentamos o contexto social e educacional dos informantes, a construção da Análise de Necessidades, sua aplicação e análise dos dados obtidos.

No Capítulo 4, mostramos nossa proposta de trabalho, que contempla as aulas ministradas, com avaliação dos resultados.

## Capítulo 1 – Dos aportes teóricos seleccionados

No presente capítulo, reunimos considerações que procuram embasar nossa pesquisa. Considerando que a abordagem para fins específicos admite diferentes aportes teóricos, selecionamos a Linguística Textual, os gêneros textuais, a leitura e a produção textual.

### 1.1 Linguística Textual

Por que Linguística Textual? Porque no seu terceiro momento de constituição teórica encontramos a Teoria do Texto, *que se propõe como tarefa investigar a constituição teórica, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos* (Koch, 2001, p.74), levando em conta o processo de produção textual, considerando um conjunto de condições, como contexto pragmático, interação entre sujeitos, produção e recepção. E, no caso do ensino para fins específicos, opera-se basicamente com textos.

Assim, baseamo-nos no estudo desses aspectos, tendo em vista buscar fundamentos teóricos que pudessem sustentar nossa reflexão e nos mostrar caminhos viáveis para um trabalho com leitura e produção de textos, de forma contextualizada, de acordo com o mundo real e o cotidiano do aluno. Contamos, também, com trabalhos de Beaugrande (1997), de Teun A. Van Dijk (1992; 2011), Marcuschi (2008), Koch (2009) e Koch & Travaglia (2009).

Koch & Travaglia (2009, p.11) enfatizam que *a Linguística textual toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto em si*, o que coloca a teoria em consonância com o fato de que a comunicação entre as pessoas se dá por meio de textos. Como advertem os autores, *há diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto*.

Na tentativa de entender melhor o aparato teórico, fizemos uma breve incursão histórica, partindo de sua origem na Alemanha, na segunda metade da década de 1960, valendo-nos de Van Dijk (2011). De acordo com o autor, naquela época, as pesquisas estavam voltadas para as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da sentença, em especial nos Estados Unidos, sem levar em conta o contexto, o que explica, mas não justifica que, ainda hoje, a escola fique presa a estudos frasais e de palavras.

É verdade que para chegar ao que hoje se tem a respeito do texto, foi preciso passar pela análise transfrástica, ou seja, pelo estudo da relação entre frases, observando *a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos*, como mostra Koch (2009, p.3).

Portanto, os *mecanismos interfrásticos* deixavam transparecer que se tratava de estudos de uma frase em relação a outra, mas não na totalidade de um texto, tal como hoje o vemos.

Embora, como diz Van Dijk (2011) houvesse na Europa, muitos estudiosos que ainda se dedicavam ao estruturalismo, já havia a ideia da necessidade de uma gramática textual, que fosse capaz de explicar as estruturas do texto, numa totalidade. Como percebiam limitação nas análises apenas com relações frasais, iniciaram os estudos sobre a criação de gramáticas textuais.

Foram várias as tentativas de gramáticas textuais e estudos linguísticos do discurso, difundidas pela Europa e pelos Estados Unidos<sup>1</sup>. Dentre os estudos sobre o texto, mencionamos Teun Van Dijk (1972), citado por Koch (2009, p. 4), que, sob o foco do texto e do discurso defendeu que *uma gramática textual tem por tarefa principal especificar as estruturas profundas a que denomina*

---

<sup>1</sup>Halliday (1971); Hartmann (1964,1968); Harweg (1968); Petöfi (1971); van Dijk (1972); Dressler (1972); Schmidt (1973), Sinclair & Coulthard (1975) e Beaugrande & Dressler (1980),

*macroestruturas textuais*, responsáveis pela *coerência do texto*, por sua *estrutura temático-semântica global* (KOCH, 2009, p.9).

Dessa forma, para Van Dijk, em texto de 2011, a coerência do discurso não poderia ser vista somente em suas microestruturas, como conexões de frases, já que ela decorre de conexões de segmentos maiores, como os parágrafos. A macroestrutura, por sua vez, é que reuniria a informação semântica que fornece a unidade global ao discurso, cuja função, segundo o princípio de funcionalidade, é uma espécie de transformação, projeção de sequências de proposições do texto sobre sequências de macroproposições, nos níveis mais abstratos ou globais de significados.

O próprio Van Dijk procura esclarecer que *uma macroestrutura é tipicamente expressa pelo resumo de um discurso* (Van Dijk, 2011, p. 52), que, por sua vez, contém a ideia central do texto.

Nos anos 70 e 80, a chamada *virada pragmática* e a *virada cognitivista* contribuem para o início do terceiro momento da Linguística Textual, no qual o texto passa a ser visto com função social, com propósito comunicativo. Koch (2009, p. 13-4) citando Heinemann (1982) explica que *os textos passam a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante*.

Com efeito, os estudos de texto voltaram sua atenção para o caráter social e comunicativo, alterando bastante seu tratamento, com respeito *a regras de interpretação pragmática*, com atenção especial a seu caráter interativo, à coerência, às crenças, propósitos, intenções dos interlocutores e aos processos mentais que lhe deram origem e que perpassam o leitor (Koch, 2009, p.18-9).

Estudos textuais têm enfatizado a importância da função de conhecimentos diversos para a compreensão da leitura, como o conhecimento enciclopédico que

é composto de saberes acumulados pelos sujeitos ao longo de sua existência, articulados com aqueles que deliberadamente ele procura conhecer antes de elaborar um texto; como o conhecimento linguístico que decorre da formação linguística dos sujeitos em relação à língua na qual ele produz ou recebe um texto; como o conhecimento interacional que se funda no desenvolvimento de habilidades de relacionamento textual entre sujeitos, desenvolvidas no convívio social.

Ao falarmos em processamento da cognição na elaboração e na recepção de um texto, estamos admitindo processos mentais *complexos* que dependem de *várias formas de conhecimento*, como ressalta Koch (2009, p. 31-2).

Outro aspecto importante nos estudos de texto é a identificação do contexto de produção e de recepção. E, para falar do assunto, nos parece, ainda, interessante mencionar um comentário de Koch (2009, p. 32):

Se inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo); tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural; representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.

Assim, a análise textual assume o contexto de produção, seja no ato de escrever, seja no ato de ler, levando em conta os sujeitos envolvidos na interação, com suas intenções de comunicação, com seus objetivos para a realização de cada ato em si.

Mas o conceito de contexto pode ganhar contornos ligeiramente diversos, em função da perspectiva sob a qual o estudioso o considera. Assim, por exemplo, Van Dijk (1997) citado por Koch (2003, p. 33), entende contexto *como o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes*

*para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.*

Evidentemente, ao considerar as propriedades da situação social, outros elementos podem ser lembrados, como, por exemplo, diferenças de preparo intelectual, ou de valores entre produtores e leitores de texto.

Fizemos um breve percurso da Linguística Textual, focalizando autores que propõem formas de análise textual, que, acreditamos, possam ser utilizadas pelo professor para propiciar aos alunos um ensino voltado para o bom entendimento da comunicação em língua portuguesa, seja oral ou escrita.

## **1.2 Gêneros Textuais**

Este item tem como objetivo apresentar estudos que tratam de gêneros textuais como Bhatia (1993), Bazerman (2005) e (2011) e Marcuschi (2008). Vale ressaltar que nosso intuito é buscar nas contribuições de cada um subsídios que orientam nossas aulas de língua portuguesa para alunos de curso técnico de contabilidade e, de modo particular, analisar um gênero muito utilizado na área: o relatório.

Compartilhamos, neste trabalho, com as definições de tipos e gêneros defendidas por Marcuschi (2008), pelo fato do autor seguir uma posição Bakhtiniana, além de ter uma harmonia com estudos de Bhatia (1993), Bazerman (2005) e (2011). Para Marcuschi (2008, p.155), gênero textual

refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Marcuschi (2008, p. 159) afirma *que os gêneros textuais são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.*

Comunicação, interação e conhecimento, hoje, são imprescindíveis para realizarmos nossas práticas pessoais, sociais, culturais, econômicas e profissionais.

O autor (2008, p.154) define tipo textual como sendo *uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).* Os tipos textuais citados por ele são: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.* Marcuschi (2008, p.156), não considera que haja oposição entre tipos e gêneros. No seu modo de entender eles não existem isoladamente *nem alheios um ao outro*, uma vez que são *formas constitutivas do texto em funcionamento.*

Não há dúvida de que nos comunicamos por textos e cada texto se conforma a determinado gênero textual, entendido, nos limites desta dissertação, como o dado por Bakhtin (2003, p. 282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso.*(...) A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Considerando que nossa pesquisa visa à associação entre teoria e prática, ou seja, observando como se processa os aspectos teóricos em relação à leitura e à produção textual, desde logo buscamos relacionar os conceitos com a prática dos gêneros na educação linguística de estudantes de curso técnico de contabilidade, levando em conta, também, aspectos da vida social, pois a educação reflete-se e é refletida na sociedade.

O que se espera é que, ao terminar o curso técnico de contabilidade, os alunos sejam capazes de ler, entender e redigir, no mínimo gêneros como currículo, relatório, contrato, carta comercial, *e-mail*, pois, como assinala Bazerman (2005, p.33), *ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica um frame que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações.*

É por meio dos gêneros textuais que circulam na área contábil, que os alunos poderão *navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita da atividade simbólica.* É pelo gênero que reconhecemos *os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida* (Bazerman, 2005, p.84).

Portanto, numa abordagem para fins específicos, é tarefa da escola trabalhar com os gêneros que fazem parte da vida do estudante ou que farão parte da vida do futuro profissional.

Vemos que Bazerman (2005) traz em seu livro uma visão voltada à prática, apontando como devemos nos atentar aos gêneros que uma pessoa, num determinado papel, tem de conhecer, compreender, produzir e saber quais habilidades são necessárias para isso.

Ainda na perspectiva do gênero, enfatizamos o aspecto social, ainda em sintonia com Bazerman (2011), que considera a estrutura do gênero menos relevante, se comparada à sua função social, pois o gênero amolda-se às mudanças sociais às ações e intenções dos sujeitos falantes e escritores, deixando marcado que *não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação* (Bazerman 2011, p. 19).

Em busca de subsídios mais específicos, apresentamos, a seguir, aspectos pontuais de dois modelos de análise de gêneros textuais: um postulado por Bhatia

(1993) e outro, por Bazerman (2005). Ambos propõem que a análise de gêneros seja mais aprofundada, com foco na função comunicativa.

Esses passos de análise sugeridos pelos autores serão aplicados numa análise do gênero relatório, realizada em sala de aula com os alunos do curso técnico de contabilidade, e será apresentada no cap. 4.1 – Unidades de ensino.

Bhatia (1993) propõe a análise de gêneros como multidisciplinar, aplicada à análise do discurso e com contribuições de diversas áreas. Ele propõe que a análise de gêneros seja feita baseada nos sete passos sugeridos, selecionando-os de acordo com os objetivos de análise:

- 1) Colocar dado gênero textual em um contexto situacional;
- 2) Pesquisar a literatura disponível;
- 3) Refinar a análise situacional/contextual;
- 4) Selecionar o *corpus*;
- 5) Estudar o contexto institucional;
- 6) Estudar os níveis de análise linguística, sendo: nível 1 – análise das características léxico-gramaticais; nível 2 – análise de amostras ou textualização; nível 3 – interpretação estrutural do gênero textual;
- 7) Buscar informações de especialistas no uso de determinado gênero.

Para Bhatia (1993), os estudos sobre a análise do discurso têm sido explorados por diversas áreas, com objetivo de entender a estrutura e a função do uso da língua na comunicação, sendo respeitada cada área em foco, nas suas respectivas especificidades. Por exemplo, na Linguística, são utilizados três parâmetros: orientação teórica, com foco na forma e no uso da língua, incluindo aspectos semânticos e pragmáticos; escala genérico-específico com foco no discurso escrito e na análise de aplicação, como mais comumente ocorre no ensino de língua para fins específicos.

Para Bazerman (2005, p. 31), os gêneros *são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais e servem para organizar a sociedade.*

Ele defende que *os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem*” (Bazerman, 2005, p.24).

O autor faz uma distinção entre sistema de gêneros, conjunto de gêneros e sistema de atividades. Bazerman (2005, p.32-33) explica que o sistema de gêneros - *compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos*; conjunto de gêneros - *é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir*, e sistema de atividades - *compreende atividades diversas praticadas numa sala de aula.*

Bazerman (2005, p. 41-44) sugere ainda quatro abordagens para a análise de gêneros:

A primeira, para irmos além dos elementos característicos básicos. Nesse caso, *podemos usar uma variedade de conceitos analíticos linguísticos de textos de um mesmo gênero*; a segunda, para analisarmos diferentes variações e situações, valendo-nos de uma mostra estendida *para incluir um maior número e uma maior variedade de textos que ainda podem ser considerados do mesmo gênero*; a terceira, para lidarmos com gêneros não-familiares, o que requer, na análise, *colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos*; a quarta, que propõe ao analista ir além da compreensão *explícita*, buscando entender as práticas *implícitas*, coletando todos os textos utilizados, ocasiões em que são usados e com que propósitos.

Acreditamos que a observação dos passos/elementos sugeridos pelos dois autores possam trazer contribuições para trabalhos práticos, na medida em que propiciam ao professor um aprofundamento de saberes sobre um determinado

gênero e aos alunos meios viáveis para que compreendam um gênero em estudo, muito além da sua forma.

Para além de um modelo, encontramos no trabalho de Askehave e Swales(2009) uma observação interessante. Dizem os autores que quando do propósito comunicativo, a análise de gêneros, *continua influenciando as abordagens de Ensino de Língua para Fins Específicos, principalmente, talvez, na área de comunicação empresarial* (p. 227), na qual se coloca como *critério privilegiado para manter o escopo de um gênero* (p. 224).

### **1.3 Leitura e Produção Textual**

Tendo em vista o objetivo desta dissertação, é importante que se faça uma reflexão sobre leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa para fins específicos.

Acreditamos que, saber escrever seja uma questão de sobrevivência, especialmente, atualmente, quando o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo.

De maneira geral, todos os dias fazemos uso da escrita, desde uma assinatura até um texto de maior extensão. Na escola, notamos desinteresse por parte de alunos, tanto do ensino básico, quanto do ensino técnico quando a atividade envolve leitura e produção textual. A manifestação de desinteresse pode até expressar o temor que essas habilidades despertam entre eles, já que muitos alunos tiveram em sua escolaridade um ensino muito centrado em regras gramaticais, sem grandes experiências propriamente textuais.

Há, como sabemos, várias concepções de texto, dependendo da concepção que se tem de língua. Para efeito de nossas considerações, nos apoiamos em Koch (2003, p. 20):

Estas convicções me levam a subscrever a definição de texto proposta por Beaugrande (1997:10): '*evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*'. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Como assinala a autora, a variação também pode depender do conceito que se tem de sujeito. Daí explicitar que, no seu modo de ver, sujeito é entendido como *entidade psicossocial*, que tem um *caráter ativo* na produção social, por meio da interação. Para Koch (2003, p.15),

os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

A interação entre sujeitos interlocutores é marcada pela dialogia, tornando-os, *atores/construtores sociais* de textos considerados como o *próprio lugar da interação*, com a construção do sentido.

E a construção do sentido se faz, principalmente com a leitura. Adotamos aqui, a concepção de leitura defendida por Kleiman (2004, p. 12): processo psicológico, em que o leitor utiliza diferentes estratégias, baseada no seu *conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico*. Quanto mais o aluno entender sobre o mundo, do qual ele faz parte, mais ele vai desenvolver seu senso crítico. A autora (2004, p. 12) explica:

Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como

'faculdades', necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

No nosso modo de ver, o objetivo básico do ensino da língua portuguesa é proporcionar condições para a o aluno aprender a utilizar seus conhecimentos e processá-los de forma satisfatória, de modo que a interação, a comunicação e a compreensão sejam eficazes, tanto na leitura, quanto na escrita.

No entanto, como é sabido, um dos maiores desafios para professores é conseguir despertar nos alunos o gosto pelo ato de ler e de escrever, ou pelo menos conseguir a adesão deles para admitir a relevância da leitura e da escrita, seja para o desempenho escolar, seja para a formação profissional, seja para a própria vida em sociedade.

Devido a uma mudança de hábitos gerada por vários fatores como globalização, consumismo e novas mídias eletrônicas, as pessoas recebem e enviam mensagens via celular, *e-mail*, *Orkut*, *MSN*, *Facebook*, *Twiter*. Tudo indica que a demanda pela leitura aumentou atualmente, graças a novas formas de ler e escrever presentes no mundo contemporâneo.

E por que o desinteresse na escola persiste? Acreditamos que as pessoas leem e escrevem, no seu dia a dia, com o objetivo de realizar suas atividades e interações, mas sem a preocupação de normas, regras, formalidades. Na escola, ao contrário, há cobrança, geralmente a partir do uso da língua culta, nem sempre próxima da realidade do aluno.

Pensando em estratégias de leitura, buscamos apoio em Solé (1998) e Kleiman (2004) que as propõem de forma funcional e significativa.

Kleiman (2004, p. 49) define estratégias de leitura como operações regulares para abordar o texto. A autora explica como pode ser feita essa abordagem no texto:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Geralmente, quando solicitamos uma primeira leitura de um texto para o aluno, ele lê rapidamente o texto, e em seguida diz: “Professora, não entendi! Daí percebemos que esse aluno não tem o hábito desejado, como descrito na citação. A maioria de nossos alunos não tem o hábito de fazer perguntas para/sobre o texto, de fazer resumos, e até mesmo de fazer uma releitura do texto para obter uma melhor compreensão.

O momento em que logo percebemos a dificuldade de leitura de alguns dos nossos alunos, é o da avaliação escrita. Quase sempre, assim que pegam a folha, estes comentam que não entenderam nada de determinada questão. Isso, em questões elaboradas numa linguagem simples, já pensadas para facilitar a compreensão deles. Daí temos de orientá-los para ler com calma, ou ler mais de uma vez, por exemplo.

Solé (1998, p.100) admite como é importante levar os alunos a perceberem *as diversas utilidades da leitura; a correlacionar leitura com situações que promovam uma aprendizagem significativa; a demonstrar a importância de se ter um objetivo da leitura; de formular previsões ou hipóteses sobre o texto; de formular perguntas após a leitura. Assim, nas aulas, torna-se fundamental incentivá-los a fazer perguntas a respeito do texto e esclarecê-las da melhor forma possível, ajudando os alunos a se transformarem em leitores mais ativos.*

Então, o educador deve sempre orientar o leitor que está na fase inicial do processo de análise crítica do texto, com atividades que retomem a sua compreensão, passando por uma leitura adequada.

Por isso, após uma *leitura silenciosa, durante ou após uma leitura em voz alta*, é fundamental estimular o debate das ideias centrais do texto trabalhado, pois é *durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto* (Kleiman, 2004, p. 24). Só a partir de um maior contato com dado objeto é que a *nossa familiaridade* aumenta, tornando o seu uso uma rotina em nossa memória de trabalho. É, também, por esse caminho que, de forma natural, o aluno amplia seu vocabulário.

Alunos munidos de recursos para abordar os textos que devem ler, assumem a tarefa com mais autoconfiança, com maior interesse, preparando-se para se tornarem leitores ativos, ou seja, pessoas que sabem por que leem e são capazes de se valer de suas experiências e conhecimentos enquanto leem. Para Solé (1998, p.100),

uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consiste em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovam e nos textos utilizados para incentivá-la.

Em relação ao preparo para a leitura, é relevante, na obra de Solé (1998), a forma como a autora procura mostrar a possibilidade de o professor compartilhar previamente seus saberes com os alunos, mostrando que, no ato de ler, os objetivos da leitura podem ativar conhecimentos prévios do leitor, durante a leitura, seja ela compartilhada ou independente. E depois da leitura, pode-se provocar os alunos leitores a trocar ideias que levem ao aprofundamento da compreensão, ao destaque da ideia principal, de ideias secundárias e até mesmo ao resumo.

Nesse sentido, Kleiman (2004) também acredita que a diversidade dos *temas* debatidos em sala de aula *facilita a conversa motivadora sobre o assunto* abordado. Mesmo que os temas sejam de outras áreas de interesse, *os critérios para a escolha do texto são a LEGIBILIDADE, ou o grau de dificuldade, a relevância e o interesse* (p. 26) que vão motivar o aluno a aprofundar, a debater e a compreender um texto.

A nosso ver, as autoras ensinam caminhos diversificados, que, se forem bem planejados e adequadamente desenvolvidos pelo professor, com estratégias pertinentes podem despertar o interesse dos alunos e conseguir resultados positivos.

Ferreira (2010), por sua vez, apresenta outras estratégias que também podem contribuir para o desenvolvimento de uma leitura significativa: são os elementos retóricos para a análise de textos. Além de o autor retomar conceitos e funções dos artifícios retóricos, traz vários exemplos de textos e respectivas análises, para um melhor entendimento de como funciona, na prática, a retórica.

Valendo-se do recurso da pergunta, o autor sugere provocações e reflexões que podem ajudar os alunos na compreensão de um texto: quem fala?; a quem fala?; quando fala?; por que fala? contra o quê fala?; como fala?; do que se trata?; o que afirma?; contra quem?; como diz?; qual o contexto?

Dessa forma, o autor (2010, p. 52) *menciona que para desvendar os sentidos de um texto, recomenda-se interrogar o próprio texto exaustivamente, a fim de encontrar os lugares da interpretação.* Observamos que a estratégia das perguntas, a partir do texto, contribui, também, para promover a interação entre as pessoas envolvidas no processo.

Apesar de toda a dificuldade que o professor vive em sala de aula, Lerner (2002, p.22) acredita que, quando o aluno sabe que vai compartilhar seu texto com outras pessoas, ele procura fazer um trabalho *satisfatório e convincente para os destinatários e para eles mesmos.* Nesse caso, é mais fácil ele assumir a necessidade de entender para quem está realizando a atividade, seja para um debate, seja para a produção de um texto próprio.

Embora isso seja facilmente compreensível por quem lida com o ensino, sabemos que não é fácil conseguir atividades que façam do compartilhamento de textos

com outras pessoas algo natural. Há alunos resistentes à leitura e que reagem negativamente a determinadas propostas. Por isso, muitas vezes o professor tenta criar atividades compartilhadas, mas o resultado acaba sendo artificial ou desanimador.

Isso pode ser resolvido com atividades que atendam às dificuldades deles, no sentido de fazer com que possam aprender com os próprios erros. Daí a importância de ensinar os alunos a observar, relacionar, criticar, produzir sentidos, crescer cognitivamente e ter autonomia.

A propósito da escrita, compartilhamos com a proposta de Passarelli (2004), em que a autora expõe um roteiro para produzir texto escrito, em quatro etapas, mais um componente que perpassa todas as etapas. Ao trabalhar a escrita como processo, mostramos ao aluno que se trata de uma atividade que envolve diversos fatores para facilitar o que pretendemos expressar.

Sintetizamos as etapas propostas:

1ª etapa – Planejamento

As ideias e informações sobre as quais queremos escrever é o ponto principal para organizar o processo da escrita. Podem ser colocadas em forma de tópicos e posteriormente, busca-se a seleção de informações que farão parte de cada tópico. *Essa seleção deve ser muito criteriosa, pois será sobre o material recolhido que se dará, mais tarde, a confecção do texto* (Passarelli, 2004, p.89).

2ª etapa – Tradução de ideias em palavras

Esse é o momento de desenvolver as ideias “tecendo” um texto. *É o momento em que as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto e munidas de base – os parágrafos* (Passarelli, 2004, p.92).

### 3ª etapa – Revisão

É uma etapa fundamental para garantir a qualidade da produção textual. Nessa fase, o escritor irá rever o que escreveu, verificar se as palavras estão adequadas, produzindo o sentido esperado, analisar a coerência e coesão e se for o caso, substituir, acrescentar ou eliminar palavras, frases ou parágrafos. Deve ficar atento e evitar possíveis ambiguidades. Passarelli (2004, p.94) explicita qual a função da revisão: *proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados à: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade.*

### 4ª etapa – Editoração

A editoração consiste em compartilhar o texto com outros leitores que ajudam a verificar se está claro, correto etc. Mesmo que seja um trabalho simples, que não será exposto, Passarelli (2004, p.99) sugere: *é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo.* Podendo ser usados os mesmos critérios para uma editoração externa. Assim, o aluno ficará propício a fazer sempre o melhor.

Componente de todas as etapas é o guardião do texto

Trata-se de um componente que acompanha todas as etapas da escrita para produzir ajustes em vista da coerência do texto. A autora explica que *é como se fosse um elemento de “vigilância” que opera durante todo o processamento do texto (...)* e deve ser levado em consideração *aspectos da experiência de vida do escritor, como o bom senso do indivíduo (realidade concreta), sua intuição (mundo das possibilidades), seus sentimentos (valores pessoais), enfim, sua experiência de vida* (Passarelli, 2004, p.100).

Isso mostra que o planejamento pode servir como uma estratégia que vai muito além do fornecimento de um tema, prática costumeira na vida escolar.

Sautchuk (2003, p. 4), por sua vez, desenvolve um trabalho voltado para o escritor do texto como leitor do seu próprio texto. Para ela, *aquela que escreve se bifurca em enunciador e co-enunciador, surgindo a figura do escritor-leitor do próprio texto. O mesmo sujeito escreve, lê e relê, com estratégias de 'produção' e 'recepção' simultânea*. Mas sabemos que, na escola, há, normalmente, uma dificuldade de conseguir que o aluno releia o que escreveu, portanto que assuma o papel de leitor do próprio texto.

Entretanto, a autora vê na escrita um processo de interação entre sujeitos em que há o escritor ativo e o leitor interno, ou seja, leitor do seu próprio texto, e o leitor externo, ausente no momento da produção. Dessa forma, o escritor duplica-se, o que se mostra vantajoso, em especial quando o escritor ativo deixa o texto “dormir” para que o escritor interno assuma o papel de leitor do próprio texto.

Sautchuk (2003) também acredita que a produção textual se dá por meio de um processo, em que o escritor precisa ter uma motivação inicial, uma finalidade, um plano de ações para chegar à realização. Assim, torna-se imprescindível encontrar alternativas para que o aluno saiba que ler e escrever são atos sociais, que ultrapassam sua ideologia, suas crenças, seus hábitos e envolve outras pessoas, eventualmente, com outras ideologias, crenças e hábitos. Isso recobre o ato de escrever de cuidados como assumir uma consciência crítica e reflexiva.

Ler por ler e escrever por escrever, sem levar em consideração a complexidade envolvida na prática da leitura e da escrita, é o mesmo que permanecer num mesmo lugar, num vácuo, em que transformações, mudanças, inovações não ocupam espaço. Por isso concordamos com Sautchuk (2003, p. 122) quando diz que *a chave para tornar eficiente o ensino e aprendizagem integrados da leitura/escritura é atribuir-lhes sempre um significado*, uma vez que, *tanto numa*

*quanto noutra atividade necessita-se da compreensão, e esta exige interpretação dos dados.*

A revisão, fator relevante no processo de produção textual, que pode levar a mudanças, ou até mesmo à reescrita para aprimorar o texto base, é evidenciada na obra de Fiad (1993, p. 55), em que a autora ressalta a importância da revisão ao afirmar:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade deste processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem de trabalho de reescritas.

No entanto, solicitar pura e simplesmente a revisão e a reescrita de um texto, costuma dar péssimo resultado, pois o aluno não a compreende como parte natural do processo de escrita. E, mais uma vez, apresenta-se ao professor o desafio para introduzir essa atividade no trabalho com o texto escrito, o que vai exigir dele estratégias que se mostrem suficientes para obter a adesão dos alunos e a demonstração efetiva dos resultados.

É fácil dizer para o aluno que ele aprende a perceber que seu texto pode ser melhorado a cada releitura e a cada reescrita, mas não é fácil conseguir que ele assuma a revisão no dia a dia da escola.

Ainda, a respeito da revisão e da reescrita, Koch e Elias (2009, p. 52) citam uma analogia feita por Graciliano Ramos (2008), em que ele compara a escrita com o ato de lavar roupas: há alguns anos, as lavadeiras lavavam as roupas à beira de um rio, com muito cuidado: uma primeira lavagem, batiam, deixavam de molho ou quarando (ficar ao sol, ensaboada), depois batiam de novo, e então enxaguavam e colocavam no varal para secar.

A analogia faz lembrar o termo utilizado por alguns revisores para nomear parte do processo: higienização do texto, já que o autor escreve as primeiras ideias, deixa o texto “de molho” por certo tempo, volta a ler, posteriormente, com um novo olhar e como um *leitor interno*, reescreve, acrescenta, elimina ou mantém palavras ou ideias, relê, reescreve até se dar por satisfeito.

Isso nos remete, novamente, ao processo de leitura, no qual, muitas vezes, o leitor pode não entender bem um texto, durante ou após a primeira leitura, o que exige dele retornos parciais ou totais ao texto, enquanto lê, ou em momento posterior, o que pode até exigir dele outras estratégias.

Isso tudo nos impõe trabalhar a leitura e a produção escrita como práticas sociais que, de alguma forma, fazem parte da vida dos alunos. Se o ato de ler e escrever tem comprometimento social, não podem prescindir de clareza de propósitos, de objetivos e de destinatários. O redator que não sabe por que, para que e para quem escreve, seguramente não poderá articular o que diz com um propósito comunicativo capaz de apontar o gênero textual mais adequado, em consonância com o contexto de produção.

Como bem enfatizam Koch e Elias (2009, p.84),

(...) não se pode mesmo falar em texto sem contexto, isso porque, ancorada em uma abordagem interacional da linguagem de base sociocognitiva, toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais.

Considerando a importância do contexto, buscamos em dois autores elucidar esse conceito, como segue:

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso,

produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.(HANKS, 2008, p. 174)

A partir de Hanks, admitimos que, conforme vem sendo tratada, a produção textual exige do professor a articulação de vários fatores, como anteriormente mencionados, para análise e compreensão do contexto.

Às vezes, uma palavra pode não ser bem interpretada, até mesmo na própria língua, por falta de conhecimento do contexto. Um exemplo é o caso dos mineiros soterrados na mina de San José, no Chile, de agosto a outubro de 2010. Aqui no Brasil, pessoas que não assistiram às reportagens e só ouviram comentários sobre os “mineiros soterrados”, imaginaram que se tratava de homens nascidos em Minas Gerais, pois quem nasce neste Estado, é mineiro. Portanto, uma só palavra causou um equívoco e mais, uma grande tristeza, por pensar que eram pessoas do nosso país que estavam naquela situação.

Nesse caso, vale ressaltar as considerações de Hanks (2008, p. 182) ao dizer que *as categorias dêiticas de qualquer língua, e a combinação dessas categorias em frases, sentenças e enunciados, revelam modelos esquemáticos para o contexto.*

Ainda relacionado ao contexto, Buhler (1990) (apud Hanks, 2008, p.182) *inclui os gestos e outros aspectos perceptíveis dos participantes, tais como a postura, o ato de apontar, a direção do olhar e o som da voz do falante, de modo que tudo isso oriente o foco da atenção subjetiva do falante.* Quando participamos de uma interação face a face, por meio das expressões faciais ou corporais, podemos notar se nosso interlocutor está calmo ou nervoso, feliz ou triste, com boa vontade ou não. Há ocasiões em que cumprimentamos alguém com um simples olhar e uma menção de sorriso e somos compreendidos. Mas pode também acontecer o contrário: com um olhar firme e sério, advertimos alguém, sem dizer uma só palavra. Com efeito, como ainda ressalta Hanks (2008, p.182),

os enunciados, em suas dimensões simbólica e indicial, tanto refletem como transformam o contexto. Eles orientam a atenção dos participantes, tematizam objetos de referência, formulam, invocam e constroem o cenário, atuam sobre os sistemas de relevância, em resumo, produzem contexto.

O texto escrito também revela esses aspectos. Quando lemos ou escrevemos um texto, os elementos verbais e não-verbais, as pausas, os questionamentos, a reflexão, nos orientam para criar um cenário e para apreender a subjetividade do escritor.

Além do contexto, há diversos fatores que influenciam na leitura e, na produção de textos, como, por exemplo, os princípios de textualidade postulados por Beaugrande & Dressler (1981): coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Acreditamos que esses fatores possam ser trabalhados de modo a facilitar a compreensão, a interpretação, a produção textual e as práticas sociais.

No ensino de língua portuguesa para fins específicos, torna-se fundamental planejar os trabalhos, evidenciando objetivos, conteúdos, metodologia e materiais adequados, de acordo com as necessidades dos alunos, apontadas na análise de necessidades (ver cap. 2.3), observando a relevância de se trabalhar com um ensino voltado para as práticas de leitura e escrita, de forma contextualizada, de acordo com a cultura, os hábitos, as crenças e os valores dos educandos, de seu grupo social.

## **Capítulo 2 - O ensino de português para fins específicos**

Este capítulo mostra como o ensino para fins específicos chegou e repercutiu em nosso país, abrangendo o ensino de várias línguas, inclusive a língua portuguesa. Também trata da opção pela abordagem do Português Instrumental e de características que esse ensino assume como importante, como a elaboração de uma análise de necessidades para conhecer saberes e carências dos alunos e assim ter dados para um planejamento de curso adequado à finalidade com que é proposto.

### **2.1. Português instrumental no Brasil: uma síntese**

Essa abordagem de ensino, no Brasil, ganhou grande destaque a partir da concretização do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. A ideia inicial surgiu em 1977, quando Maurice Broughton, professor do British Council, 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. O professor trouxe e compartilhou com especialistas em língua inglesa sua experiência anterior na Tailândia (Celani, 2009, p.18).

Posteriormente, em 1980, com a chegada de três especialistas, patrocinados também pelo governo britânico: Tony Deyes, John Holmes e Michel Scott, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras deu à PUC-SP a responsabilidade de implantar e difundir o ensino instrumental que atingiu vinte e seis universidades (Celani, 2009, p.19,25; Ramos, 2009, p. 36).

A abordagem instrumental, nascida na França, ganhou grande desenvolvimento nos países anglo saxônicos, com a prevalência da língua inglesa no mundo. Com efeito, com relativa rapidez, evidenciou-se a necessidade e a demanda das

pessoas pelo aprendizado da língua inglesa, mormente em termos de acesso a documentos escritos.

Após tomar ciência de alguns desses cursos e verificar o bom resultado que apresentavam, Cintra (2009, p. 48) relata que teve curiosidade de conhecer as estratégias utilizadas e pensar na possibilidade de adaptá-las e aplicá-las no ensino de língua portuguesa. Então, decidiu frequentar um curso de inglês instrumental, em 1985, ministrado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, ministrado para áreas de Ciências Humanas na PUC-SP e, posteriormente, teve a oportunidade de cursar uma disciplina na pós-graduação ministrada pelos Profs. M. Scott e J. Holmes. A autora diz que, a partir desses cursos, teve início uma primeira experiência de ensino instrumental em língua portuguesa, no curso de Letras da PUC-SP, numa disciplina ministrada no primeiro ano, cujo foco foi a leitura e a produção de textos acadêmicos.

Conforme relato de Cintra (2009), apresentado no Seminário de comemoração dos 25 anos do projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, foi o contato com estudos e materiais destinados ao ensino de inglês para fins específicos que permitiu o trabalho com a língua portuguesa, com base na abordagem instrumental.

## **2.2. A opção pela abordagem**

Português instrumental ou Português para fins específicos não é considerado nem como método, nem como teoria, mas sim como 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). Portanto, podemos escolher referenciais teóricos diversos, desde que compatíveis com os objetivos do curso.

Antes mesmo de iniciar o mestrado, tomamos conhecimento da abordagem como aluna dos cursos de Português Instrumental: produção de textos acadêmicos e de Inglês Instrumental: leitura para fins acadêmicos, ambos oferecidos pela COGEAE - PUC-SP. Nesses cursos, tivemos a oportunidade de comprovar que a abordagem para fins específicos é eficiente e eficaz, pois havia pessoas de diferentes áreas de Ciências Humanas, porém com o mesmo objetivo: aprender como produzir textos acadêmicos, no caso do Português, ou como fazer uma boa leitura de textos em Inglês. Ao final de ambos os cursos, os próprios alunos comentaram sobre a evolução que obtiveram com a aprendizagem.

Por ter feito dois cursos Instrumentais, acreditamos tratar-se de abordagem que, quando bem trabalhada, chega a resultados satisfatórios. Isso nos leva a entender bem o sentido da afirmação de Cintra (2009, p.53): *de tudo que pudemos ver e aprender em muitos anos de trabalho na Universidade, foi a abordagem instrumental a que mais satisfação trouxe, graças aos resultados permitidos pela sua prática.*

Fins específicos, como o próprio nome sugere, é o ensino voltado para uma área específica e deve ser contextualizado com elementos dessa área. Por exemplo, num curso técnico em contabilidade, temos de conhecer o vocabulário da área, quais gêneros textuais são mais utilizados pelos contabilistas e contadores, quais as situações reais de comunicação, quais as dificuldades encontradas para leitura e produção de textos na área, dentre outras.

Ao nos decidirmos pelo tema voltado para a área de ciências contábeis, tivemos a surpresa de encontrar o livro *Português Instrumental para Área de Ciências Contábeis* das professoras Anna Maria Marques Cintra e Sueli Cristina Marquesi, que foi importante para nortear nossa decisão por, pelo menos, duas razões: primeiro, porque se trata de um livro de fácil compreensão, com exemplos de textos utilizados na área contábil e apresentação da estrutura de alguns textos

técnicos; segundo, por nos mostrar que, a partir dele, poderíamos desenvolver outros estudos com novos textos presentes na área.

Embora fundamental para a área contábil, o livro não respondeu a todas as nossas expectativas, uma vez que foi escrito em 1992 e, daquela época até os dias atuais, ocorreram muitas mudanças na área contábil, o que nos parece comum a todas as áreas, dada a velocidade da informação nos últimos anos, tais como: as modificações que a tecnologia trouxe para os contabilistas; a globalização; a padronização das normas internacionais de contabilidade.

Acreditávamos que com a pesquisa pudéssemos buscar novas orientações para desenvolver o trabalho de sala de aula. Assim, nos propusemos unir nossa graduação em ciências contábeis com nossa experiência como professora de Português para alunos dessa área, sentindo a carência de material capaz de motivar nossos alunos para superar dificuldades em língua materna.

O foco no ensino para fins específicos é a comunicação, seja oral ou escrita, no ambiente interno ou externo. Cabe ao professor identificar as necessidades dos alunos, por meio de uma Análise de Necessidades, estabelecer metas e objetivos e buscar estratégias adequadas para facilitar e melhorar a comunicação entre elas.

### **2.3. Da Análise de Necessidades ao desenho do curso**

Considerando que tínhamos de trabalhar com textos autênticos da área, no curso técnico de contabilidade, surgiu a necessidade de identificarmos as necessidades da turma, que são identificadas por meio de instrumento nomeado de Análise de Necessidades (AN).

Trata-se de um questionário que foi respondido pelos alunos e de atividades relacionadas, tudo para ser realizado, preferencialmente, no primeiro dia de aula,

pois só a partir dos resultados obtidos com a análise é que se faz, ou se ajusta o planejamento do curso.

Em trabalho de Cintra e Passarelli (2008, p. 61), é feita uma revisão da AN tratada anteriormente em publicação de Cintra (1992), o que referenda para nós a importância da elaboração desse instrumento em cursos para fins específicos, já que ele permite verificar, em boa parte, o estágio em que se encontram os alunos em termos de conhecimentos linguísticos e, a partir daí, orientar o professor na construção do desenho de seu curso. Cintra e Passarelli (p.67) citam Holmes (1981) e Cintra (1992), para explicar que, na AN,

consta, logo de início, seu objetivo, sucintamente apresentado, seguido da identificação do aluno, de questões que buscam construir sua autoimagem, da realização de uma atividade compatível com a finalidade do curso, a que denominamos ação e, por último, de questões voltadas para uma reflexão.

Em linhas gerais, trata-se de uma atividade a ser aplicada no primeiro encontro com a classe, para conhecer a autoimagem dos alunos, a própria ação individual de leitura e produção de textos, na sua área de formação ou de especialidade, sem descuidar do componente gramatical, bem como da reflexão feita após a realização das tarefas.

A apresentação do objetivo do questionário consta no início, para que o aluno saiba o que e para que está respondendo-o e realizando atividades. Ao identificar o nome do aluno, teremos como identificar as necessidades individuais.

Nas questões sobre autoimagem, procura-se conhecer como o aluno se vê como leitor ou produtor de textos, quais são seus hábitos, suas preferências. Na parte considerada ação, o aluno responde a perguntas referentes à leitura proposta ou à escrita de um texto da área, e nas questões voltadas à reflexão, há perguntas que buscam correlacionar a verificação da autoimagem do aluno com a atividade realizada na etapa anterior.

Cintra e Passarelli (2008, p. 68) consideram que as instruções na AN *devem ser claras e objetivas, para que os alunos a vejam como uma ação que se integra ao curso* e não como uma avaliação classificatória, para identificar somente o que sabem ou não.

Ao elaborar a AN para um determinado grupo, o professor deve ter conhecimentos prévios sobre a área em que vai trabalhar com fins específicos, ou porque a conhece, ou porque foi buscar informações mais detalhadas junto a profissionais da área. O conhecimento preliminar sobre a área facilita o direcionamento das questões e, conseqüentemente, uma análise mais precisa das necessidades dos alunos. As autoras (2008, p.65) acreditam que:

ao construir uma análise de necessidades, o professor tem de conhecer, mesmo que parcialmente, a área na qual vai atuar, para que as questões propostas permitam ao aluno associar e relacionar conhecimentos com sua área de especialidade. Insistimos: isso elimina, de imediato, no ensino de língua portuguesa, a proposta de questões de gramática decorrentes de memorização.

Dessa forma, o perfil ideal de um professor em cursos de fins específicos é o de um profissional atualizado em relação às áreas de atuação, capaz de manter contatos com outros profissionais, observador, criativo, sensível, e, principalmente, preparado para lidar com as diferenças, pois, na sala de aula, vai, seguramente, encontrar pessoas com diferentes conhecimentos de mundo, diferentes realidades e diferentes emoções e sentimentos. E, como professor, temos de levar em conta essas diferenças e respeitar a dinâmica do grupo.

Como em qualquer curso, imprevistos também podem acontecer e, muitas vezes, até são eles promotores de situações inesperadas, que podem dar certo ou não. Por isso, é necessário que o professor seja flexível, criativo e cooperativo para soluções de possíveis problemas durante o processo.

Dentro da abordagem, Cintra e Passarelli (2008, p. 59-60) enfatizam a importância de se criar um *clima de trabalho voltado para a finalidade do curso* (p.59) e, principalmente, levar em conta as *facilidades e dificuldades, competências e habilidades para, a partir delas, traçar as linhas de orientação de um programa de ensino com base em finalidades previamente determinadas* (p. 60).

Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor domine seu campo de atuação nos planos teórico e prático, de sorte a poder atender as necessidades dos alunos. Ilari e Basso (2006, p. 234) criticam o ensino de gramática na escola, em que uma lição sobre sujeito e predicado é ensinada desde as séries iniciais, até o ensino médio. Para eles há algo preocupante, já que é necessário repetir esse ensino tantas vezes. Mas ainda que os autores não estejam tratando do ensino para fins específicos, vemos que a observação que fazem fica muito clara quando lidamos com fins específicos.

Um aspecto interessante da abordagem, observado desde os primeiros trabalhos apresentados por Holmes (1981), é a ênfase na motivação dos alunos para aprender e na interação professor/aluno e aluno/aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se realizem com sucesso.

Entendemos, pois, que um dos primeiros aspectos a considerar na motivação para aprender, seja que o ensino de língua materna não repita os mesmos conteúdos, vistos da mesma forma como foram apresentados aos alunos na escola básica.

Ao atender às necessidades do grupo diante da profissão para a qual se preparam, abre-se a possibilidade de gerar o interesse dos alunos pela disciplina, uma vez que estamos tratando de forma nova de algo relacionado a seu próprio universo. No entanto, ainda assim, é necessário haver um trabalho contínuo de vigilância para a manutenção do interesse.

A interação, sem dúvida, facilita a troca de informações na sala de aula, o que ocorre desde o primeiro contato com a AN e segue durante todo o curso. Trata-se de um ensino focado na necessidade do grupo e marcado pelo diálogo entre alunos e professor e entre os próprios alunos. A propósito, Cintra e Passarelli (2008, p.62) comentam:

O aluno, por sua vez, precisa ser e estar sensibilizado, motivado para, mais conscientemente, saber o que já sabe, para descobrir o que não sabe e, sobretudo, para querer saber algo, eventualmente, ainda não muito claro para ele, mas conectado à finalidade do curso.

Cintra (2009, p. 50) acrescenta à motivação para aprender, a motivação para *ensinar*, que segundo afirma pode aumentar significativamente o interesse dos alunos, *na medida em que as tarefas são dimensionadas para as necessidades deles e as estratégias de ensino selecionadas entre as mais eficazes para as finalidades do curso*. A motivação de alunos e professor pode contribuir para uma melhor aproximação e cooperação entre pessoas envolvidas no ensino e na aprendizagem.

Voltando à AN, a prioridade, ao terminar de aplicá-la, é fazer o replanejamento do curso, ou seja, a partir da realidade apontada na análise, definir quais os objetivos a alcançar, quais conteúdos e estratégias a trabalhar. Evidentemente, o planejamento tem de ser elaborado em curto prazo. O ideal é que esteja pronto já para o segundo encontro com os alunos.

Também levamos em conta o teor de uma citação de Cintra (2009, p. 50): *Como nos ensinou Scott (1984, p. 26), referindo-se a Ausubel et alii: 'O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Certifique-se disso e ensine-o de acordo'*, pois ela ressalta a relevância de o professor aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e acrescentar outros ainda não adquiridos por eles.

Sabemos que, para conseguirmos um bom resultado no ensino para fins específicos, o ideal é trabalhar com turmas com cerca de vinte e cinco alunos, de forma que o professor consiga acompanhar o andamento coletivo e também individual. Isso, nem sempre é possível, dificultando muito o trabalho do professor e, por vezes, comprometendo bons resultados.

Com efeito, turmas mais reduzidas permite até mesmo que cada aluno tenha seu tempo de assimilação e compreensão, se percebam como capazes de superar dificuldades, ganhem motivação para aprender, dado que o professor consegue dar uma atenção especial a todos os alunos e incentivá-los a participar das aulas e a superar problemas.

Também nesses cursos, é relevante planejar como serão abordados os conteúdos. Uma das preocupações no ensino para fins específicos é utilizar a gramática como meio e não como fim em si mesma, como, por vezes, ocorre em aulas de língua portuguesa.

A seleção de textos autênticos da área específica do grupo é outro recurso importante para conquistar o aluno à aprendizagem. Os textos autênticos podem ser retirados de fontes que os alunos já conhecem, ou que vão precisar conhecer na área, ou mesmo textos retirados de revistas especializadas ou de jornais, sempre com a preocupação de não propor algo alheio ao mundo do fim específico. Mas é preciso que se diga que será o texto a base para atividades de leitura, escrita e mesmo de gramática e que a terminologia utilizada deve ficar no limite da necessidade e longe de preciosismos.

Naturalmente, os textos autênticos correspondem a determinados gêneros textuais que as pessoas da área utilizam no seu cotidiano, ou mesmo eventualmente, mas que constituem o conjunto textual que caracteriza a área de especialidade. Por exemplo, na área contábil, é comum produzir relatórios ou

contratos, artigos em revistas ou jornais. A propósito, Bazerman (2005, p.32) afirma:

Um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Ao catalogar todos os gêneros que alguém, exercendo um papel profissional, é levado a escrever e falar, você estará identificando uma boa parte do seu trabalho.

Isso reforça a necessidade de, em cursos para fins específicos em língua portuguesa, de identificar o conjunto de gêneros utilizados pelos alunos, ou aqueles que são fundamentais dentro da área e que os especialistas assim os considerem, para que possamos trabalhar com a superestrutura desses gêneros e, a partir delas, definir estratégias de leitura e produção textual, pontuando os itens gramaticais a serem estudados no bojo dos próprios textos.

Vale insistir que o professor tem de se lembrar sempre de que não pode trabalhar itens gramaticais como regras a serem memorizadas, mas que, a partir de sua manifestação contextualizada, esclarecer o fenômeno linguístico em linguagem acessível e de fácil compreensão para o aluno. Antes de decorar conceitos, o aluno tem de entender como e quando fazer o uso adequado da gramática para uma comunicação eficiente e eficaz.

Como fazemos parte do grupo de pessoas que estudaram língua portuguesa de forma tradicional, baseada em regras da gramática, com frases modelos, sabemos bem o que é isso e pleiteamos um ensino que respeite a dinamicidade da língua e as mudanças socioculturais de seus falantes, capaz de repensar gramática em seu contexto de uso.

Possenti (1996, p. 90), de forma sintética, lembra a existência de uma gramática internalizada, que ocorre quando o *que o aluno produz reflete o que ele sabe*. Mas há uma gramática descritiva que faz a *comparação sem preconceito das formas e*

a gramática normativa que faz a *explicitação da aceitação ou da rejeição social de tais formas*.

Como bem argumenta o autor, há vantagens e desvantagens em cada uma dessas gramáticas que podemos utilizar em dadas situações. Entretanto, critica a gramática normativa pelo fato de serem considerados como “erros” quaisquer situações divergentes da variante padrão, já que entre eles são encontrados “erros” cometidos por alunos, mas utilizados por falantes cultos, mesmo em situações formais.

Portanto, nossa concepção de gramática vai na direção do uso presente nos textos autênticos utilizados, somado ao uso normativo, o que nos permite até mesmo trabalhar a criticidade do aluno.

Quanto à leitura e à produção textual, notamos que há dificuldades até para alunos que já concluíram o ensino médio ou já estão cursando uma universidade. Percebemos uma carência da prática de leitura e escrita na maioria de nossas escolas. Daí a necessidade de incluirmos no planejamento, atividades práticas de leitura e produção de textos, pois não se espera que o aluno apenas receba informações sobre essas habilidades, mas que as pratique.

Outro fator a ser considerado no ensino para fins específicos é o sistema de avaliação. Estamos acostumados a entender avaliação como uma prova, em que são cobrados conteúdos determinados, muitas vezes decorados e entregues para a correção. Após a correção que deu grande trabalho para o professor, o aluno recebe sua prova ou trabalho e apenas verifica a nota, nada mais.

Em cursos para fins específicos, consideramos que a avaliação, que melhor se adequa à abordagem, é a que se dá de forma contínua, com observação e acompanhamento do docente das atividades desenvolvidas e com atenção

especial aos conteúdos aprendidos ou não, para um possível redirecionamento do curso.

O olhar atento e constante do professor pode ir avaliando as práticas propostas, o que vem dando certo ou não, o que pode ser melhorado, adaptado ou até mesmo extinto do planejamento. A ideia de planejar atrela-se à possibilidade de antecipar os fatos. Isso não quer dizer que o professor tenha de seguir passo a passo o que planejou, pois observando com atenção o aprendizado dos alunos, ou a interferência de um imprevisto, pode perceber que há necessidade de alterar alguma coisa.

Também é possível preparar um outro questionário, ao final do curso, para analisar os pontos fortes e fracos do processo todo, pela ótica dos alunos. Essa é uma ação interessante para que o próprio professor reavalie seu trabalho e verifique se há aspectos a corrigir num próximo curso.

### **Capítulo 3 – Fim específico em um curso técnico de contabilidade**

O capítulo trata da abordagem de ensino de línguas para fins específicos, aplicada a um grupo de alunos de um curso técnico de contabilidade, desde a construção de uma AN destinada a conhecer o nível em que se encontram em relação à leitura e produção textual em língua portuguesa, até a sua aplicação e a organização dos resultados para o desenho do curso.

#### **3.1. Uma turma em estudo**

Os informantes, como já mencionado na Introdução, foram os alunos de uma turma do 1º. ano do curso técnico de contabilidade, de uma instituição educacional, situada na região oeste da cidade de São Paulo.

O processo seletivo para ingresso nessa escola técnica é realizado semestralmente, iniciando-se, portanto, novas turmas. Como esperado, a cada semestre, podemos encontrar perfis um pouco diferentes entre as turmas, decorrente da reunião de realidades e necessidades socialmente mutáveis.

Seria o caso de se perguntar: então como se justifica uma pesquisa com uma só turma? Embora reconhecendo a mobilidade de perfis, a localização geográfica da escola e o tipo de cursos que oferece, de alguma forma, sinalizam para aspectos que se assemelham. Nessa direção, podemos dizer que os cursos técnicos profissionalizantes são bastante procurados por pessoas de diferentes classes sociais, profissões e faixas etárias, mas com forte incidência em trabalhadores que estudam em busca de conhecimentos que possam lhes abrir novas oportunidades profissionais ou ascensão no emprego. Outro aspecto comum são salas bastante heterogêneas em relação à faixa etária.

Outro aspecto relevante para nossa opção por uma só turma foi ter ficado claro que não haveria condições, no tempo de um mestrado, para um trabalho de pesquisa-ação com todas as salas do mesmo ano.

Contando sempre com possíveis necessidades de adaptação e inovação no instrumento que leva o nome de AN, assumimos que a identificação do estágio de conhecimento em que se encontram os alunos de uma turma constitui ponto de partida importante, se queremos construir um programa de trabalho alinhado com os saberes e necessidades do grupo, com a finalidade do curso e o contexto no qual o ensino se dá.

A turma com a qual trabalhamos era constituída de 28 alunos, cientes de que estávamos agindo como professora e pesquisadora em busca de soluções e reflexões para as dificuldades ou problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa.

### **3.2. Construção e aplicação da Análise de Necessidades**

Conforme a finalidade do curso, a AN exigiu a construção de dois instrumentos num só conjunto de informações iniciais: um sobre leitura e outro sobre produção textual. Apenas no primeiro solicitamos dados sobre os próprios estudantes: nome, idade, atividade profissional exercida no momento da resposta aos questionários e algo sobre sua vida pregressa, tais como outro(s) curso(s) técnico ou universitário já feito(s).

Seguindo a orientação dada para a construção do instrumento, respeitamos tanto para leitura, quanto para produção textual, suas três etapas:

1ª. Questões que buscaram conhecer a autoimagem dos estudantes em relação , respectivamente à leitura e à produção textual;

2ª. Atividade que permitiu ação dos estudantes, concretizada, respectivamente com a leitura de um texto e uma produção textual;

3ª. Questões que procuraram relacionar o que pensam de si como leitores e produtores de texto e como leram e escreveram.

A AN sobre leitura constou, na primeira etapa, de cinco questões que apresentamos a seguir:

01. Regularmente você lê:

- jornais                     revistas semanais                     poesias  
 romances                     revistas de Economia                     best-sellers  
 autoajuda                     livros técnicos                     outros. O quê?  
 .....

02. Avalie seu desempenho como leitor de cada um dos gêneros que você lê regularmente, indicando: O=ótimo, B=bom, R=regular ou P=péssimo.

- jornais                     revistas semanais                     poesias  
 romances                     revistas de Economia                     best-sellers  
 autoajuda                     outros. O quê?.....

03. Quais dos procedimentos abaixo você usa, normalmente, na leitura de textos?

- grifos no próprio texto                     esquemas à parte  
 anotações no próprio texto                     resumo  
 anotações em papel                     nada disso; apenas leio

04. Na sua opinião, o bom leitor é aquele que

- lê muito                     lê sempre com atenção palavra por palavra  
 lê o texto em diagonal                     não lê palavra por palavra, mas blocos  
 lê do começo até o fim sem parar                     vai e volta durante a leitura  
 faz uma sondagem prévia no texto antes de ler

05. Quais dos elementos considera dificultadores da leitura:

- parágrafos muito longos                     construções invertidas  
 vocabulário técnico                     desconhecimento do assunto

Na segunda etapa, receberam, para leitura, o texto “A contabilidade e o avanço da tecnologia”, de Reinaldo Luiz Lunelli ([www.portaldecontabilidade.com.br](http://www.portaldecontabilidade.com.br)). Escolhemos esse texto, pelo fato de tratar de assunto da área contábil e de tecnologia e de ser escrito numa linguagem de fácil compreensão.

Para a terceira etapa, formulamos seis questões como seguem:

01. Que procedimentos você usou para ler?

- grifou onde lhe interessou  
 foi parando, voltando e prosseguindo       fez um resumo mental  
 fez um resumo em papel       fez anotações à parte  
 leu de uma só vez, do começo até o final

02. Diante de dificuldades de vocabulário você:

- adivinhou o sentido pelo contexto  
 ignorou o que não sabia e foi em frente  
 buscou o dicionário que estava sobre a mesa

03. Assinale os fatores que respondem pela sua facilidade ou dificuldade em ler o texto.

Facilidade

- conhecimento do assunto  
 vocabulário conhecido  
 parágrafos muito longos  
 construções diretas

Dificuldade

- desconhecimento do assunto  
 vocabulário desconhecido  
 parágrafos muito curtos  
 construções invertidas

04. Transcreva três frases que, no seu entender, contenham informações fundamentais do texto.

.....  
.....  
.....

05. A nota de pé de página:

- ampliou a informação do texto       ajudou na leitura

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> nada acrescentou ao texto            | <input type="checkbox"/> nada acrescentou à sua leitura   |
| <input type="checkbox"/> exemplificou o que vem sendo tratado | <input type="checkbox"/> especificou uma informação geral |

06. Em resumo o texto trata de:

.....

A AN sobre produção textual constou, na primeira etapa, de cinco questões, conforme abaixo:

01. Avalie sua habilidade para escrever os textos, indicando: O=ótima, B=boa, R=regular ou P=péssima.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> provas sem consulta | <input type="checkbox"/> provas com consulta |
| <input type="checkbox"/> trabalhos           | <input type="checkbox"/> relatórios          |
| <input type="checkbox"/> resumos             | <input type="checkbox"/> comentários         |

02. Quando escreve trabalhos longos, costuma:

- fazer um plano escrito antes de começar
- fazer rascunho
- fazer um plano mental antes de escrever
- começar a escrever para então fazer o plano
- ir escrevendo conforme as ideias vão ocorrendo

03. Considera indispensável para escrever bem:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> domínio de vocabulário              | <input type="checkbox"/> domínio do assunto                         |
| <input type="checkbox"/> domínio da estrutura de frases      | <input type="checkbox"/> inspiração                                 |
| <input type="checkbox"/> domínio da estrutura dos parágrafos | <input type="checkbox"/> domínio da estrutura do texto como um todo |

04. Ao se deparar com dificuldades para redigir você

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> troca de palavras ou de expressões | <input type="checkbox"/> consulta um dicionário    |
| <input type="checkbox"/> tenta mudar a organização do texto | <input type="checkbox"/> abandona o texto e começa |

- vai buscar informações em novas leituras      tudo de novo  
 tenta mudar a ordem das palavras na frase

05. Na sua opinião, o bom redator é aquele que

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> lê muito                 | <input type="checkbox"/> escreve muito           |
| <input type="checkbox"/> é inspirado              | <input type="checkbox"/> planeja seu texto antes |
| <input type="checkbox"/> conhece muita gramática  | <input type="checkbox"/> pesquisa para escrever  |
| <input type="checkbox"/> planeja enquanto escreve | <input type="checkbox"/> faz rascunho            |
| <input type="checkbox"/> tem bom vocabulário      | <input type="checkbox"/> conhece ortografia      |

Na segunda etapa, fornecemos como tema “A importância da disciplina de língua portuguesa para os contabilistas”

1 - Agora, redija um pequeno texto a partir do tema: “A importância da disciplina de Língua Portuguesa para os Contabilistas”.

E, na terceira etapa, formulamos as seis questões abaixo:

01. Ao escrever seu texto tinha em mente como destinatário:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> os economistas em geral            | <input type="checkbox"/> sua escola          |
| <input type="checkbox"/> a professora que trouxe a proposta | <input type="checkbox"/> ninguém             |
| <input type="checkbox"/> um professor em especial           | <input type="checkbox"/> outra pessoa. Quem? |

02. Procure se lembrar de seu processo de escrita e assinale as alternativas que correspondem ao que você fez:

- ao começar um parágrafo releia o anterior  
 elaborou mentalmente um plano  
 redigiu um pequeno plano  
 foi uma palavra do tema que despertou suas ideias  
 ocorreram lhe ideias novas enquanto escrevia  
 ao terminar releu o texto para uma revisão  
 foi relendo e revisando enquanto escrevia  
 teve dúvidas relativas à gramática da língua

( ) organizou o texto só depois de redigir as primeiras linhas

03) Quais gêneros de textos você precisa escrever no seu cotidiano?

.....  
 .....  
 .....

04) Você teve uma boa experiência em aprender gramática na escola? Por quê?

.....  
 .....  
 .....

05. Tinha conhecimentos estocados em sua memória sobre o tema?

( ) Sim ( ) Não

06. Ficou satisfeito com o que escreveu?

( ) Sim ( ) Não Por quê? .....

A aplicação da AN se deu no primeiro dia de aula, logo após nossa apresentação como professora e a apresentação geral da disciplina língua portuguesa. Na oportunidade, explicamos que, naquela aula, totalizando uma hora e quarenta minutos, eles responderiam a pequenos questionários, leriam um texto e produziram outro, com o objetivo de nos fornecer dados que permitissem um levantamento do perfil da sala, que nos permitisse começar a conhecê-los, para podermos ajustar o planejamento do curso, de forma mais adequada à realidade que ali se configurava. Esclarecemos que não daríamos explicação de detalhes das tarefas a serem executadas, para não influenciar nas respostas, mas que, terminada a AN, poderíamos comentar alguns pontos com eles.

Pedimos que ficassem tranquilos quanto às atividades, pois a AN era composta de questões simples, de múltipla escolha, algumas delas resultado da vivência deles antes de chegar ao curso que iniciavam e que poucas iriam exigir reflexão. Não

quisemos adiantar que teriam, no conjunto, dois instrumentos: leitura e produção de texto, para evitar que previamente se armassem de forma negativa, já que há certa rejeição entre estudantes em relação ao ato de ler e mais ainda em relação ao ato de escrever.

Ao terminarem cada uma das etapas as folhas foram recolhidas, antes da distribuição da seguinte, de sorte que não poderiam consultar o que haviam registrado em cada etapa.

O processo transcorreu de forma natural. Apenas ao receberem folha com tema para a produção textual é que houve um pequeno burburinho na sala, porque uma aluna falou mais alto: “Humm, agora vai ficar complicado”. Isso confirmou que, de fato, não deveríamos mesmo ter dado todas as informações logo de início.

De maneira geral, durante a aplicação da AN, os alunos se mostraram interessados, mantendo-se em silêncio e concentrados para realizar o que era solicitado.

Ao final, fizemos uma discussão sobre como se sentiram ao fazer uma AN e os comentários que fomos registrando, podem ser exemplificados pelas manifestações:

- Aluno A: “um momento para refletirmos sobre como está nossa leitura e escrita”;
- Aluno B: “um desafio para alguns de nós, em responder um questionário com tantas questões, logo no primeiro dia de aula”;
- Aluno C: “o professor mostra comprometimento com o trabalho, ao aplicar uma análise desse formato”;
- Aluno D: “notamos que precisamos melhorar a leitura, a escrita e os conhecimentos gramaticais”;

- Aluno E: no rodapé da última folha, fez a seguinte observação: “Obs. complementar à professora(sic): Parabéns pela iniciativa da aplicação desses testes! Estou muito satisfeito. Eles, claro, acabam nos deixando tensos (alunos), porém, nos oferecem desafios e estímulos. Obrigado, Professora Vilmária”.

Esses comentários são relevantes para nossa pesquisa, pois revelam que os alunos perceberam que se tratava de uma atividade séria, planejada para eles e que respeitou seus próprios interesses. Também nos motivou a continuar nosso trabalho, acreditando estarmos no caminho certo.

Ao aplicarmos a Análise de Necessidade no primeiro dia de aula e, após, conversarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido no semestre, percebemos que foi criado um clima de seriedade, confiança e parceria entre nós e os alunos. Eles, por sua vez, perceberam que havia ali presente uma professora mais próxima deles, com o objetivo de ajudá-los a melhorar nos estudos e na vida profissional. E nós, como professora, adquirimos muito mais força e confiança no nosso trabalho, ao sentirmos a disposição dos alunos para conquistarem melhor desempenho em língua portuguesa, acreditando que, juntos, poderíamos tornar o ensino mais significativo.

### **3.3 Análise dos dados**

Os dados de identificação dos vinte e oito informantes, obtidos na fase inicial da aplicação das duas Análises de Necessidades mostram grande dispersão seja entre as idades, seja entre a atividade profissional.

Quadro 1 - Síntese de identificação dos estudantes

Idade	Atividade Profissional	Outro curso técnico ou universitário
16	Estudante	
16	Estudante	
16	Estudante	
19	Técnico em Informática	Técnico em Informática
19	Estudante	
19	Estagiária	
19	Auxiliar de balconista	
20	Auxiliar de empacotamento	
21	Assistente administrativo	
21	Assistente adm/financeiro	
22	Assistente de escritório	
22	Auxiliar de expedição	Ciências Contábeis
23	Auxiliar de escritório	Gestão de Recursos Humanos
24	<i>Designer freelancer</i>	Técnico em <i>WEB</i> e Multimídia
26	Estudante	
26	Promotora de vendas	
27	Operadora de caixa	
28	Desempregada	
29	Coordenador comercial	Gestão de Empresas de Varejo
30	Vendedora	
31	Auxiliar técnico educacional	
33	Tesoureiro	
34	Gerente <i>back office</i>	
39	Dona de casa	
40	Desempregada	
42	Gerente administrativo	Administração de Empresas
42	Advogado	Direito
47	Supervisor de expedição	Logística

Acreditávamos que, conhecer a idade, a atividade profissional que o aluno exerce no momento e saber se ele teria tido outra experiência educacional equivalente ou superior, poderia nos ajudar na identificação do perfil educacional e profissional de cada um e da turma, como, de fato, nos ajudou.

Como mostra o quadro, se considerarmos 25 ou 26 anos como limite para a constituição de dois subgrupos, dos mais jovens e dos mais velhos, vemos que são praticamente equivalentes em número, embora a distância etária do segundo grupo (26 a 47 anos) seja maior que a do primeiro (16 a 25).

Os bem mais jovens, seguramente, estão buscando capacitação para atuar numa área; os mais velhos tanto podem estar em busca de uma carreira profissional, quanto em busca de atualização de conhecimentos ou mudança de área.

Verificamos na sala que, em geral, são alunos provenientes de diferentes escolas, públicas ou particulares. Essa informação é significativa para o trabalho a ser realizado. É mais um dado para levarmos em conta a heterogeneidade da turma em relação às experiências escolares e aos conhecimentos prévios de cada aluno.

No que se refere ao exercício profissional, vemos que há grande variação. Embora todos pudessem se qualificar como estudantes, observamos que apenas alguns assim se nomearam, provavelmente porque cursaram só o ensino médio e não têm experiência profissional alguma, ou porque fazem trabalhos informais e não quiseram declarar. O quadro 1 nos mostra que entre os alunos mais novos, muitos, no início do curso, tendem a ser mais tímidos, pouco interativos e pouco questionadores. Duas pessoas informaram estar desempregadas e uma, ser dona de casa.

É relativamente pequeno o número de alunos que já fizeram outro curso técnico ou universitário. Para a maioria desses alunos, o curso técnico profissionalizante é a primeira experiência que fazem.

Embora o quadro 1 confirme que temos uma classe heterogênea, tivemos, desde logo, a impressão de que seria possível, nas aulas, lançar mão de aspectos relacionados a algumas das experiências profissionais informadas, ou mesmo recorrer a eles em função de eventuais possibilidades para relacionar conteúdos com a vida prática, ou até buscar novos conteúdos com maior grau de informatividade e desenvoltura para a interação em sala de aula. Para exemplificar, os alunos formados em curso superior ou com mais experiência profissional colaboraram com suas experiências acadêmicas e profissionais durante as aulas. E, para esses alunos, também precisamos acrescentar novas

informações para aumentar seus conhecimentos. Sempre começávamos a explicação de conteúdos novos com a parte básica, para um bom entendimento dos alunos com menos experiência, e aprofundávamos, à medida do possível, para atender também aos interesses dos mais experientes. Procuramos, assim, com a troca de experiências, promover participação e interação de todos.

As informações do quadro 1 nos mostrou a importância de promover um ambiente de ensino-aprendizagem harmonioso e equilibrado, considerando as diferenças observadas, para que nenhum aluno viesse a se sentir desmotivado ou discriminado.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com as questões sobre leitura e depois sobre produção textual, deixando, inicialmente registrado que era possível assinalar mais que uma resposta.

### 3.3.1 Leitura - Primeira Etapa

Esta etapa foi constituída por 5 (cinco) questões:

Questão 01 – Regularmente você lê:

( ) jornais	18	( ) poesias	0
( ) romances	10	( ) best-sellers	5
( ) autoajuda	8	( ) revistas de Economia	7
( ) revistas semanais	13	( ) outros*	7
( ) livros técnicos	5		

\*Outros – outros tipos de leitura: contos de terror; livros paradidáticos; trabalho; livros policiais; “não tenho hábito de leitura”; artigos e tutoriais na Internet; o que tiver oportunidade.

De maneira geral, observamos que o nível de leitura entre eles fica por conta de jornais e revistas semanais. Poucos leem livros técnicos e revistas de economia, o que mostra pouca familiaridade com tais gêneros textuais. Embora não seja um grande grupo, surpreende mais em função da área os que dizem ler romances,

pois é pouco mais de um terço da sala. Já não haver nenhum aluno que leia poesia, não nos surpreende, talvez por serem da área contábil, em que os profissionais são voltados mais para a objetividade, para os negócios, para os resultados. Poesia não é um gênero da área em foco, mas colocamos essa opção na questão, para sabermos o que nosso aluno lê. Em relação a “outros”, houve uma dispersão e os dados não são representativos, exceto a informação de um aluno que diz não ter o hábito de ler. Apesar que, entre aqueles que declaram ter o hábito da leitura, pode ser que, na prática, isso não aconteça.

Questão 02 - Avalie seu desempenho como leitor de cada um dos tipos que você lê regularmente, indicando: O=ótimo, B=bom, R=regular ou P=péssimo.

TIPO	AVALIAÇÃO			
	Ótimo	Bom	Regular	Péssimo
( ) jornais	1	13	6	1
( ) romances	3	5	3	5
( ) revistas semanais	0	10	5	3
( ) autoajuda	3	3	2	4
( ) revistas de Economia	1	1	0	5
( ) poesias	0	0	1	5
( ) best-sellers	0	6	1	3

Poucos alunos se avaliam com desempenho ótimo, o que é normalmente esperado, pois o aluno sempre tem medo de se dizer bom leitor, ou, em muitos casos, não apresentam ótimo desempenho como leitores, de fato. De forma quase semelhante, também são poucos os que se dizem péssimos. Como passaram por um processo seletivo, espera-se que esses alunos tenham um desempenho de leitura no mínimo, regular. Até consideramos haver clara demonstração de sinceridade e coragem tanto dos poucos que se assumiram como ótimos, quanto dos que se consideraram péssimos. No decorrer do curso, observamos que muitos alunos, voluntários para fazer leitura em voz alta, evidenciava uma boa leitura, isso devido à práticas constantes de leitura. Mesmo os alunos que apresentavam certa dificuldade para ler, eram motivados a participar. Procuramos

mostrar, principalmente, para esses alunos, que a prática contribui para um melhor desempenho tanto na leitura quanto na escrita.

A tendência, em geral, é se colocarem nos pontos intermediários. Mas nos chamaram atenção os leitores de jornais, pois se compararmos com a questão anterior em que dezoito disseram ler jornal, só um terço se considera com desempenho regular, enquanto que, praticamente a metade deles se diz bons leitores. Talvez as respostas sejam devidas ao fato de serem meios mais acessíveis e se vincularem notícias do cotidiano.

Questão 03 - Quais dos procedimentos abaixo você usa, normalmente, na leitura de textos?

<input type="checkbox"/> grifos no próprio texto	12	<input type="checkbox"/> anotações no próprio texto	5
<input type="checkbox"/> nada disso; apenas leio	10	<input type="checkbox"/> resumo	4
<input type="checkbox"/> anotações em papel	7	<input type="checkbox"/> esquemas à parte	0

Os procedimentos de leitura mais apontados pelos alunos foram os grifos no próprio texto, mas mesmo assim esse número que não chega a metade do grupo mostra-se quase equivalente aos que dizem que apenas leem, sem nenhum tipo de anotação. Como os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa, é até possível que os cinco que dizem fazer anotações no próprio texto sejam alguns dos que assinalaram grifos no próprio texto. Vemos que a maioria da turma ainda não está devidamente preparada para ler textos que serão utilizados em trabalhos escritos.

Questão 04 - Na sua opinião, o bom leitor é aquele que

<input type="checkbox"/> lê sempre com atenção palavra por palavra	21	<input type="checkbox"/> vai e volta durante a leitura	2
<input type="checkbox"/> lê muito	13	<input type="checkbox"/> não lê palavra por palavra, mas blocos	1
<input type="checkbox"/> faz uma sondagem prévia no texto antes de ler	7	<input type="checkbox"/> lê o texto em diagonal	0
<input type="checkbox"/> lê do começo até o fim sem parar	3		

Para a maioria dos alunos, o “bom leitor” é aquele que lê o texto sempre com atenção palavra por palavra e aquele que lê muito, confirmando conceitos muito presentes em nossa sociedade. É provável que nunca alguém lhes tenha mostrado que lemos por blocos e não por palavras, exceto quando o texto é muito complexo. Durante o curso, trabalhamos com várias estratégias de leituras para melhor compreensão dos textos, como por exemplo, leitura com objetivos e sondagem dos conhecimentos prévios, leitura em voz silenciosa, leitura compartilhada, em que o professor faz perguntas e provoca reflexões, releitura, inferência, contexto. Com isso, procuramos mostrar para eles que a leitura vai além, quando paramos de nos preocupar com palavras soltas.

É muito provável que a ideia de ler palavra por palavra esteja associada ao equívoco de que o leitor tem de entender tudo o que está escrito e que não pode ignorar uma palavra que desconhece. Ainda não assumiu a importância do contexto para a compreensão.

A sondagem prévia de um texto que ajuda muito o leitor a dimensionar a tarefa, por exemplo, foi assinalada por bem poucos.

Questão 05 - Quais dos elementos considera dificultadores da leitura:

<input type="checkbox"/> vocabulário técnico	20	<input type="checkbox"/> construções invertidas	5
<input type="checkbox"/> desconhecimento do assunto	20	<input type="checkbox"/> parágrafos muito longos	1

Nessa questão, os alunos não hesitaram em responder que o vocabulário técnico e o desconhecimento do assunto tornam a leitura mais difícil. Eles mostram que são conscientes de que é preciso conhecer o vocabulário específico de uma área para compreender melhor um texto ou, que um assunto desconhecido vai exigir mais atenção, mais tempo, e até mais pesquisa, se for o caso.

No texto selecionado para leitura, na etapa seguinte desta questão, constam algumas palavras técnicas e abreviações da área contábil. Tivemos o propósito de

verificar se essas palavras influenciariam como elementos dificultadores na compreensão desse texto.

### **Leitura – 2ª etapa:**

Nesta etapa, não há questões. Distribuímos cópias do texto, a seguir, para os alunos, na qual constava a instrução:

Leia o texto anexo, da forma que costuma ler, normalmente, outros textos.

#### **A CONTABILIDADE E O AVANÇO DA TECNOLOGIA**

*Reinaldo Luiz Lunelli\**

Com o passar dos anos, a contabilidade tem sofrido constantes mutações, não apenas legais, mas sim práticas. Esta evolução advém da própria necessidade do mercado em receber informações cada vez mais detalhadas e hábeis para a tomada de decisões gerenciais, administrativas ou financeiras.

Se a ciência evolui, o profissional também precisa evoluir a fim de acompanhar os novos conceitos utilizados e esta é a rotina dos contabilistas que não podem, em momento algum, deixar de se atualizar e estudar assuntos correlatos à contabilidade, ao mercado financeiro, ao sistema de tributação e à tecnologia que cerca todos estes conceitos.

Conforme Julio Cesar Zanluca, em seu artigo "O Perfil do Contabilista no Século XXI", *a principal característica da profissão, no século XXI, será o conhecimento aplicado. Não menos importante, é que o contabilista precisa ser um profissional flexível, autodidata e preparado para enfrentar desafios de uma profissão na qual a competição e exigências crescem a cada dia.*

A fim de exemplificar esta afirmação, não precisamos voltar muito no tempo para ver as modificações que a tecnologia trouxe para os profissionais de contabilidade, que a não muitos anos atrás ainda entregavam a declaração do imposto de renda de seus clientes em formulário ou disquete a ser entregue pessoalmente nos endereços da Receita Federal.

Hoje, com a Internet cada vez mais consolidada dentro das organizações, este processo tornou-se muito mais ágil e prático. Basicamente todas as obrigações acessórias das entidades podem ser cumpridas através de programas de processamento de dados que tratam as informações e as remetem ao órgão competente. É claro que com isto, a fiscalização também ganhou agilidade.

As empresas, cada vez mais, lançam mão da tecnologia para auxiliar seus gestores no processo decisório e na elaboração de planos estratégicos. Dentre várias alterações, vimos claramente o aumento dos sistemas integrados de gestão empresarial, os ditos ERP, que de uma forma bastante eficiente cruzam dados que foram imputados nos seus mais diversos módulos a fim de gerar relatórios detalhados sobre qualquer aspecto ou departamento da empresa.

O SPED - Sistema Público de Escrituração Digital - foi outro passo importante e que merece especial atenção pelos contabilistas. O modelo de nota fiscal eletrônica adotada no Brasil está sendo estudado por diversos outros países que pretendem adotar o modelo brasileiro. Outras alterações já estão previstas para a Escrituração Contábil Digital e para a Escrituração Fiscal Digital, como a inclusão do e-Lalur, por exemplo.

Os avanços tecnológicos também forçaram uma melhora do pensamento contábil, que foram movidos pelo agigantamento da corrupção e o uso da Contabilidade para fins ilícitos; a euforia normativa com a participação interventora do Estado e das entidades de classe; a visão social e a dilatação do estudo contábil para as relações ambientais, além da globalização dos mercados e a necessidade de harmonização às normas internacionais.

Enfim, todo este avanço valoriza ainda mais o profissional contábil, que frente a estas mudanças, trata de se atualizar. A contabilidade tem hoje a missão de informar não somente dados fiscais, mas também aspectos econômicos e gerenciais aos quais a empresa está sujeita e tudo isto com a maior exatidão, clareza e velocidade possível.

*\* Reinaldo Luiz Lunelli é contabilista, auditor, consultor de empresas, professor universitário, autor de diversos livros de matéria contábil e tributária e membro da redação dos sites Portal Tributário e Portal de Contabilidade (Disponível em [www.portaldecontabilidade.com.br](http://www.portaldecontabilidade.com.br)).*

Acreditamos que, pelo fato de haver um enunciado antes do título, explicando o que o aluno deveria fazer, a atividade ficou clara e, por isso, não houve nenhum questionamento. Leram o texto, em silêncio e, aparentemente, com atenção. Eles sabiam que haveria outras etapas e, provavelmente, fizeram uma leitura mais rápida.

Pela nossa observação durante a leitura, vimos confirmada entre a maior parte deles, a prática de apenas ler, sem fazer anotações.

O texto contém termos técnicos da área contábil, o que nos levou a esperar que os alunos o tenham achado difícil. Mas, pelos dados obtidos nas questões da terceira etapa, sobre a leitura do texto, as palavras técnicas e siglas não foram empecilhos para a compreensão geral do texto.

### **Leitura – 3ª etapa**

Esta etapa foi constituída por 6 (seis) questões. É bom lembrar que, para responder a estas questões, o aluno não estava mais com o texto.

Questão 01 - Que procedimentos você usou para ler?

<input type="checkbox"/> Fez um resumo mental	11	<input type="checkbox"/> Grifou onde lhe interessou	6
<input type="checkbox"/> Foi parando, voltando e prosseguindo	11	<input type="checkbox"/> Fez anotações à parte	0
<input type="checkbox"/> Leu de uma só vez, do começo até o final	10	<input type="checkbox"/> Fez um resumo em papel	0

Vale assinalar que o tempo destinado a essa atividade de leitura foi limitado, o que, talvez, os tenha levado aos três procedimentos mais apontados: fez um resumo mental; foi parando, voltando e prosseguindo; leu de uma só vez, do começo até o final. Quanto à alternativa “grifou onde lhe interessou”, confirmamos concretamente nos textos devolvidos.

Questão 02 - Diante de dificuldade de vocabulário você:

( ) Adivinhou o sentido pelo contexto	20	( ) Buscou o dicionário que estava sobre a mesa	0
( ) Ignorou o que não sabia e foi em frente	11		

Diante de dificuldades de vocabulário encontradas no texto, quase todos os alunos afirmaram adivinhar o sentido pelo contexto, o que já é um bom começo para trabalhar a leitura. Pois mostra que o aluno já está utilizando a estratégia de inferência. Durante o curso, ressaltamos a importância de observar os pressupostos no texto e inferir, relacionar, pensar, tirar suas conclusões. Kleiman (2004, p. 73) diz que, no ensino da inferência lexical, primeiro, devemos *conscientizar o aluno da necessidade de adivinhação para aprender novo vocabulário, mediante a conceitualização do processo de inferência e, segundo, analisar tipos de pistas lexicais para a adivinhação, ou inferência, de palavras desconhecidas.*

O grupo menor que disse ter ignorado o que não sabia e ido em frente também constitui um grupo interessante para o trabalho com leitura, pois ele nos permite mostrar aspectos como contexto, leitura em blocos.

O fato é que ninguém optou por buscar o dicionário que estava sobre a mesa. Embora isso nos pareça normal, pois poucas vezes o leitor precisa parar de ler para buscar o sentido de uma palavra no dicionário, nesse caso aventamos a hipótese de que o tempo limitado para a atividade poderá, eventualmente, ser motivo do aluno não utilizar o dicionário. De toda forma, é também um bom começo, pois parar de ler para ir atrás de palavras o tempo todo serve muitas vezes para interromper o leitor.

Questão 03 - Assinale os fatores que respondem pela sua facilidade ou dificuldade em ler o texto.

Facilidade		Dificuldade	
<input type="checkbox"/> Vocabulário conhecido	15	<input type="checkbox"/> Vocabulário desconhecido	9
<input type="checkbox"/> Conhecimento do assunto	14	<input type="checkbox"/> Desconhecimento do assunto	7
<input type="checkbox"/> Construções diretas	10	<input type="checkbox"/> Parágrafos muito curtos	0
<input type="checkbox"/> Parágrafos muito longos	4	<input type="checkbox"/> Construções invertidas	0

Em relação aos fatores que respondem pela facilidade, os alunos ficam mais tranquilos quando o texto traz vocabulário conhecido e assunto do conhecimento deles. O que parece estranho é quatro alunos admitirem que parágrafos muito longos seja recurso facilitador.

Quanto aos elementos dificultadores, é interessante observar que só 9 e não 15 atribuem problema ao vocabulário desconhecido, o que pode significar que alguns deles já admitem a possibilidade de compreender um texto, mesmo que seja no plano da decodificação e não da inferência, como dizem ter ocorrido no texto lido.

Questão 04 - Transcreva três frases que, no seu entender, contenham informações fundamentais do texto.

Apesar de não estarem mais com o texto, solicitamos aos alunos transcreverem três frases que, no entender deles, seriam fundamentais no texto. Nas respostas, as frases mais lembradas foram relacionadas ao título do texto “A contabilidade e o avanço da tecnologia” e à atualização dos contadores. Podemos explicar o fato deles se lembrarem do título baseando-nos em Koch e Elias (2008, p.13): o título é um *elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente, chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido.*

Questão 05 - A nota de pé de página:

<input type="checkbox"/> Especificou uma informação geral	2	<input type="checkbox"/> Exemplificou o que vem sendo tratado	3
---	---	---	---

( ) Ampliou a informação do texto	9	( ) Nada acrescentou à sua leitura	2
( ) Nada acrescentou ao texto	4	( ) Ajudou na leitura	1

Na nota de pé de página, constam o nome do autor do texto e algumas atividades profissionais exercidas por ele. Muitos alunos não leram essas informações, porque as duas alternativas mais assinaladas apresentam grupos com menos da metade da classe.

Após a feitura da AN, alguns alunos comentaram que não têm costume de ler notas de rodapé. É um assunto sobre o qual nos pareceu importante orientar os alunos nas aulas de leitura, para que prestem atenção a essas informações adicionais ao texto em si.

Questão 06 - Em resumo o texto trata de:

A última questão desta etapa é para que o aluno faça um resumo do texto “A contabilidade e o avanço da tecnologia”. Os alunos foram objetivos, destacando as mudanças na tecnologia e na área contábil. A seguir, transcrevemos três respostas, selecionadas em função da objetividade e pertinência do assunto tratado.

- Aluno E - “Trata da evolução da contabilidade com a ajuda da internet no século XXI”;
- Aluno F - “Os avanços da tecnologia na área contábil e fiscal”;
- Aluno G - “Relatar as constantes transformações tecnológicas no universo contábil e a necessidade dos contadores e contabilistas acompanharem estas evoluções”.

Pelo fato dos alunos não estarem mais com o texto em mãos, demonstraram que leram com atenção e apreenderam a ideia central.

### 3.3.2 Redação – 1ª etapa

Esta etapa foi constituída por 5 (cinco) questões:

Questão 01 - Avalie sua habilidade para escrever textos, indicando O=ótima, B=boa, R=regular ou P=péssima.

TIPO	AVALIAÇÃO			
	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
( ) Provas sem consulta	0	15	12	1
( ) Trabalhos	4	20	5	0
( ) Resumos	2	13	11	1
( ) Provas com consulta	12	15	1	0
( ) Relatórios	0	13	12	1
( ) Comentários	1	9	15	2

Em geral, eles se consideraram entre “bom e regular” para escrever os textos. Ao que tudo indica o grupo se dividiu entre provas com e sem consulta e a mesma provável divisão se deu entre ótimo e bom para “provas com consultas”, pois somados os números chegamos ao número total de informantes.

No que se refere a trabalhos realizados fora de provas, ou seja trabalhos que podem ser realizados fora da sala de aula, consideramos que relatórios, resumos e comentários ainda precisariam de alguma atenção e entre eles selecionamos relatórios e comentários para trabalhar na disciplina, pois são exigidos tanto no curso, como na vida profissional.

É verdade que somadas as respostas de bom e regular, chegamos quase à totalidade da sala, o que nos provocou uma indagação: será mesmo que dominam o gênero relatório, documento em que devem ser detalhadas as informações sobre um dado trabalho executado, sobre um fato, ou uma pesquisa, em conformidade com a especificidade profissional?

Questão 02 - Quando escreve trabalhos longos, costuma:

( ) Fazer rascunho	19	( ) Fazer um plano escrito antes de começar	3
( ) Ir escrevendo conforme as ideias vão ocorrendo	13	( ) Começar a escrever para então fazer o plano	2
( ) Fazer um plano mental antes de escrever	5		

Vemos que planejar um texto por escrito, não faz, praticamente, parte dos hábitos dos alunos. Mas bom número da turma considera a alternativa fazer rascunho, embora o número dos estudantes que admitem ir escrevendo conforme as ideias vão ocorrendo, não seja pequeno. Talvez isso possa nos mostrar que esses alunos têm consciência da importância de um rascunho, o que já é, do nosso ponto de vista, um bom sinal, pois um texto apressado, dificilmente, conduz a resultado de qualidade.

Assinalamos que escrever conforme as ideias surgem, também pode ser um recurso positivo, como parte do processo de escrita. O que nos parece importante é conscientizar os estudantes da necessidade de práticas de planejamento textual e de reescrita do texto, visando objetividade, organização e clareza.

Vale assinalar que durante a feitura da AN, alguns perguntaram se poderiam fazer um rascunho, enquanto outros assumiram o rascunho por conta própria.

Questão 03 - Considera indispensável para escrever bem:

( ) Domínio do assunto	18	( ) Domínio da estrutura do texto como um todo	8
( ) Domínio de vocabulário	12	( ) Domínio da estrutura de frases	8
( ) Inspiração	10	( ) Domínio da estrutura dos parágrafos	4

Quando se fala em escrever bem, podemos abrir algumas diferentes possibilidades, como o que entendemos por escrever bem? O que o aluno entende por escrever bem? Escrever bem é escrever um texto gramaticalmente correto? É escrever um texto criativo?

Não é uma resposta fácil, pois, escrever bem, depende de um conjunto de fatores, como por exemplo, o objetivo da escrita, o contexto em que ele é realizado, a vontade do autor de interagir com seu leitor etc. Se perguntássemos para os alunos, o que é escrever bem, provavelmente obteríamos diferentes opiniões.

A maioria deles aposta no “domínio do assunto”, o que, seguramente, é um dos grandes fatores a serem considerados para uma boa escrita. Mas, o que preocupa é que quase um terço dos alunos ainda acredita em inspiração para escrever.

As respostas mostram que não têm muito clara a importância da estrutura de frases, parágrafos e texto no processo da escrita.

Questão 04 - Ao se deparar com dificuldades para redigir, você.

( ) Vai buscar informações em novas leituras	13	( ) Consulta um dicionário	7
( ) Troca de palavras ou de expressões	12	( ) Tenta mudar a ordem das palavras na frase	3
( ) Tenta mudar a organização do texto	9	( ) Abandona o texto e começa tudo de novo	1

Os dados obtidos se dispersam. Faz sentido boa parte dos alunos dizer que vai buscar informações em novas leituras, já que veem o domínio do assunto como fator indispensável para escrever bem, de acordo com as respostas dadas na questão anterior. Nossa experiência como professora nos faz colocar em dúvida essa resposta, pois poucos buscam informações em novas leituras.

De maneira geral, as respostas propiciam pensar em alternativas para o ensino.

Questão 05 - Na sua opinião, o bom redator é aquele que:

<input type="checkbox"/> Lê muito	15	<input type="checkbox"/> Faz rascunho	9
<input type="checkbox"/> Tem bom vocabulário	13	<input type="checkbox"/> Conhece ortografia	7
<input type="checkbox"/> Planeja seu texto antes	10	<input type="checkbox"/> É inspirado	7
<input type="checkbox"/> Pesquisa para escrever	10	<input type="checkbox"/> Planeja enquanto escreve	6
<input type="checkbox"/> Conhece muita gramática	10	<input type="checkbox"/> Escreve muito	4

Como esperado, boa parte dos alunos acredita que ler muito forma o bom redator, e não escrever muito, alternativa assinalada por apenas quatro informantes. No nosso entender, ler muito auxilia a formar repertório, a ter vocabulário, o que é importante para ter sobre o que escrever. Mas ter sobre o que escrever não obrigatoriamente leva a escrever bem.

Ainda é relativamente pequeno o número dos alunos que vê no planejamento do texto e na busca de informações pela pesquisa caminhos para escrever bem.

### **Redação - 2ª etapa:**

Esta etapa foi constituída por uma questão, na qual foi solicitado que escrevessem um pequeno texto, como vem abaixo:

1 - Agora, redija um pequeno texto a partir do tema: “A importância da disciplina de língua portuguesa para os contabilistas”.

Solicitamos “um pequeno texto” nessa questão, para incentivar os alunos na produção textual. Vemos que os alunos, em geral, acreditam que escrever um texto, significa produzir muitas linhas escritas.

Não determinamos uma quantidade mínima de linhas, mas deixamos um espaço de doze linhas para a escrita, com o propósito de o aluno usar todas, ou quase todas. Utilizamos uma média de 10 linhas.

Ao analisar os textos, percebemos que os alunos focalizaram o tema proposto, evidenciando a importância da disciplina de língua portuguesa para o profissional da área contábil. Em geral, os textos apresentam coerência global, mas o que se evidenciou foi que alguns alunos produziram períodos muito longos; trechos com marcas de oralidade; erros de ortografia, pontuação e acentuação; falta de concordância verbal e nominal.

A seguir, apresentamos três textos redigidos pelos alunos, apenas como exemplificação:

Texto 1:

Agora, redija um pequeno texto a partir do tema:

“A importância da disciplina de Língua Portuguesa para os Contabilistas”

Ter uma boa expressão escrita é importante para muitos profissionais, e é um requisito para outros. Para o profissional contábil, em especial, é fundamental o domínio da norma culta da língua portuguesa, pois o mesmo é responsável pela redação de documentos oficiais, para fiscais e comunicações escritas. O estudo do português, o conhecimento das normas gramaticais, acabam por assim sendo, ferramentas essenciais no desempenho da função do contador, daí sua importância.

Texto 2:

Agora, redija um pequeno texto a partir do tema:

“A importância da disciplina de Língua Portuguesa para os Contabilistas”

É preciso dominar um pouco algumas partes da língua portuguesa, é bom saber que na hora que precisa escrever não cometer erros no escrito das palavras, colocar uma frase de uma forma que não é muito soltando, e até para usar palavras que possam estar mais corretas, para isso é bom ter um vocabulário grande. Na hora de falar também, para não proferir palavras de maneira errada, também ter um vocabulário e de forma mais formal também, para que não fique se usando de gírias.

Texto 3:

Agora, redija um pequeno texto a partir do tema:

“A importância da disciplina de Língua Portuguesa para os Contabilistas”

Do meu ver, a língua portuguesa é importante aos contabilistas, não somente em que se fala, uma escrita, por exemplo, quando fala de valores para não se esquecer, mas também para a escrita dele. Na realidade, a boa escrita e fala da língua portuguesa é fundamental para qualquer pessoa, ajuda na compreensão de textos.

De maneira geral, verificamos que os alunos corresponderam à nossa proposta nesta atividade escrita. Normalmente, dizemos que os alunos não gostam de escrever. Mas, nesta etapa da Análise de Necessidade, eles produziram textos coerentes, no sentido de pertinência do tema tratado e conseguiram se comunicar. O que localizamos foram inadequações pontuais que nos serviram para refletir sobre como poderíamos ajudá-los a melhorar o que escrevem.

### Redação – 3ª etapa

Esta última etapa foi constituída por 6 (seis) questões e visava, basicamente, levar os alunos a refletirem sobre o texto que escreveram.

Questão 01 - Ao escrever seu texto tinha em mente como destinatário:

<input type="checkbox"/> A professora que trouxe a proposta	13	<input type="checkbox"/> Um professor em especial	2
<input type="checkbox"/> Os economistas em geral	7	<input type="checkbox"/> Sua escola	1
<input type="checkbox"/> Ninguém	4	<input type="checkbox"/> Outra pessoa	3

Vemos que boa parte dos alunos considerou a professora como destinatária do texto. Talvez a forma como a primeira alternativa foi proposta tenha induzido à resposta, pois em lugar de mencionar apenas “a professora”, acrescentamos “que trouxe a proposta”. O que parece estranho é que tenham assinalado a alternativa “ninguém”. Isso permite admitir que alguns dos informantes desconhecem o

processo interacional da escrita, em que o autor compartilha seu texto com um ou mais destinatários.

Questão 02 - Procure se lembrar de seu processo de escrita e assinale as alternativas que correspondem ao que você fez:

<input type="checkbox"/> Ocorreram-lhe ideias novas enquanto escrevia	18	<input type="checkbox"/> Foi uma palavra do tema que despertou suas ideias	11
<input type="checkbox"/> Ao terminar releu o texto para uma revisão	14	<input type="checkbox"/> Ao começar um parágrafo relia o anterior	6
<input type="checkbox"/> Foi relendo e revisando enquanto escrevia	11	<input type="checkbox"/> Redigiu um pequeno plano	3
<input type="checkbox"/> Elaborou mentalmente um plano	10	<input type="checkbox"/> Organizou o texto só depois de redigir as primeiras linhas	2
<input type="checkbox"/> Teve dúvidas relativas à gramática da língua	11		

Com maior frequência vemos a alternativa “Ocorreram-lhe ideias novas enquanto escrevia”, o que tanto pode ser uma resposta meio automática, por ser a primeira alternativa, quanto ser resultado de que uma ideia suscita outra. Também chama atenção que metade dos alunos afirma ter relido o texto para uma revisão, já que não é alguma coisa muito comum na prática escolar. Outro fator que observamos foi que muitos alunos escreveram à caneta o texto solicitado na segunda etapa, sem ter feito rascunho e a escrita ocorreu num tempo limitado. Teria sido possível fazer uma revisão adequada? Talvez tenham feito uma releitura para retomar o que escreveram e chamaram isso de revisão.

Ao escolher o tema selecionado para a produção do texto “a importância da disciplina de língua portuguesa para os contabilistas”, acreditamos oferecer algo que faria parte do conhecimento prévio dos alunos e assim facilitar a atividade de produção textual.

Quanto aos alunos que optaram por “Elaborou mentalmente um plano” admitimos, na melhor das hipóteses, que sejam pessoas habituadas a fazer um plano no

papel, mas que, para não fazer rascunho, resolveram fazer um plano mental. Mas, de maneira geral, parece que o planejamento escrito ou mental do texto não é algo ainda muito importante para eles.

É considerável o número de alunos que selecionaram o item “Teve dúvidas relativas à gramática da língua”. Isso mostra que, apesar das dificuldades, os alunos procuram apresentar um texto mais adequado à norma culta.

Questão 03 - Que gêneros de textos você precisa escrever no seu cotidiano de trabalho?

De acordo com as respostas dos informantes, os gêneros de textos que eles mais precisam escrever, no seu cotidiano profissional, são: relatório, carta comercial, comunicado interno, solicitação financeira, procuração, declaração, resumo e e-mail.

Surpreendentemente, um aluno escreveu que não precisa escrever nenhum texto e verificamos que se trata de aluno que trabalha com vendas. Provavelmente, ele utiliza alguns gêneros textuais como, por exemplo, ordem de serviço e nota fiscal, mas não tem dimensão de que são gêneros que demandam escrita, já que relaciona o ato de escrever ao texto escolar.

Questão 04 - Você teve uma boa experiência em aprender gramática na escola? Por quê?

Como muitos alunos dizem não gostar de Português e relacionam o ensino de Português somente ao ensino de gramática, formulamos essa pergunta com uma finalidade de conhecer o que pensam a respeito.

Doze alunos informaram que tiveram boa experiência com gramática, sendo que metade destes acredita que foi devido à competência de seus professores. Dezesesseis alunos não tiveram boa experiência e assinalaram como motivos:

dificuldade em aprender a gramática; falta de se identificar com a gramática; falta de interesse em aprender e mudança constante de professores ou didática inadequada.

Questão 05 - Tinha conhecimentos estocados em sua memória sobre o tema?

<input type="checkbox"/> Sim	8	<input type="checkbox"/> Não	20
------------------------------	---	------------------------------	----

Apesar de termos selecionado um tema aparentemente fácil, “a importância da disciplina de língua portuguesa para os contabilistas”, a maioria dos alunos disse não ter conhecimentos sobre o tema da produção escrita que lhes solicitamos, deixando claro, nessa questão, que, se ainda não conhecem a área contábil, nem têm noção sobre a função de um contabilista. menos ainda relacionam o papel da língua materna com a profissão.

É possível que, ao escolher o curso, o aluno já soubesse algo sobre o perfil desejado para um profissional da área contábil, mas a importância do falar e escrever bem, talvez não tenham sido requisitos básicos focalizados com clareza para ser um contabilista.

Vale ressaltar que, na produção escrita, algo levou os alunos a demonstrar que sabem da importância da disciplina de língua portuguesa para a boa atuação do contabilista no mercado de trabalho. Mas esse saber ainda não oferece muita clareza.

Isso nos aponta para a importância de utilizar, preferencialmente, textos de especialidade nas aulas de língua portuguesa.

Questão 06 - Ficou satisfeito com o que escreveu?

<input type="checkbox"/> Sim	10	<input type="checkbox"/> Não	18
------------------------------	----	------------------------------	----

De acordo com os comentários deles, para os satisfeitos com o texto produzido, foi uma oportunidade de emitirem suas opiniões, mas sentiram que precisam melhorar. Já os não satisfeitos disseram que gostariam de mais tempo para pensar e fazer rascunho para melhor organizar o texto.

## Capítulo 4 – Proposta de Trabalho

No desenvolvimento das atividades, buscamos sempre encontrar meios para motivar os alunos a compreender que aquilo que lhes era ensinado fazia parte de um processo educacional, base para uma vida profissional melhor.

Era, pois, imprescindível que eles reconhecessem nas nossas aulas uma oportunidade para sanar dúvidas, dificuldades e perceber que, embora dentro de um período bastante curto, estavam, de alguma maneira, sendo preparados para o exercício profissional.

Duas observações são importantes nesse ponto:

1ª. Ao todo, na disciplina, trabalhamos 11 (onze) unidades de ensino no decorrer do semestre, mas, para este capítulo selecionamos 07 (sete), nas quais abordamos leitura, escrita e aspectos gramaticais que se mostraram fundamentais.

2ª. O conjunto de unidades apresentado tem o intuito de mostrar como trabalhamos a língua na perspectiva da abordagem para fins específicos, inclusive com a introdução de aspectos gramaticais, muitas vezes descartados na abordagem.

A seguir, apresentamos o planejamento de cada aula, evidenciando os objetivos, procedimentos, avaliação e comentários sobre as atividades desenvolvidas.

### 4.1 Unidades de ensino

#### 4.1.1 - Tema da unidade de ensino: Linguagem culta e popular

**Objetivos:** Compreender a diversidade da linguagem escrita e oral; respeitar as diferenças linguísticas e observar o uso da linguagem em diferentes contextos.

Nosso intuito foi criar condições para uma participação mais efetiva do aluno na aula, fosse pelo incentivo à leitura, fosse pelo diálogo estabelecido em sala. Buscamos em Marcuschi (2008, p. 54) o apoio necessário, uma vez que ele advoga que o papel da escola, além da língua escrita, *envolve também o trabalho com a oralidade*, ressaltando que *não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas*.

### **Atividades**

#### 1. Leituras de textos

- a) Globalize-se já (revista *Você s/a*, julho de 2011) e Trechos de O pobre diálogo da linguagem (jornal *Shopping News*, 25/08/74), apresentados abaixo.
- b) Após a leitura de cada texto, foi feita uma conversa com a sala sobre a diversidade da linguagem, a situação e o contexto de comunicação de cada um deles.
- c) Organização de grupos de 4 a 6 alunos;
- d) Produção de uma entrevista de emprego em linguagem formal e outra em linguagem informal;
- e) Apresentação para a classe dos textos produzidos pelos grupos; comentários finais.

Texto 1:

#### **Carreira - Entrevista | Globalize-se já**

**O francês Dominique Turpin dirige, desde o ano passado, uma das mais renomadas escolas de negócios do mundo, o IMD. Segundo ele, o profissional brasileiro é lento, bairrista e pouco curioso**

Dominique Turpin assumiu a direção do International Institute for Management Development, mais conhecido como IMD, escola de negócios suíça (saiba mais sobre a instituição na pág. ao lado), em julho de 2010.

Natural da França, ele tem nacionalidade suíça e sotaque de indiano. Reflexo da vida globalizada que leva. Ao longo dos anos, Dominique já deu palestras e prestou consultoria na Ásia, na Europa e nas Américas.

Passou anos no Japão como responsável pelas operações de uma empresa francesa e como professor de uma faculdade local. Desde os anos 1980, ele vem ao Brasil a trabalho. Nessas ocasiões, costuma visitar empresas, fazer palestras e conversar com líderes de diferentes companhias nacionais. Segundo ele, os brasileiros não estão prontos para a competição global. Isso porque têm baixa mobilidade e olham apenas para o próprio umbigo. Confira trechos editados da entrevista de Dominique à repórter Tatiana Sendin, da VOCÊ RH ([www.vocerh.com.br](http://www.vocerh.com.br)).

**O que é ter uma mente globalizada?**

Os pesquisadores quando falam em mente globalizada citam três dimensões: autoconfiança, para lidar com a situação inusitada; flexibilidade, para pensar como os locais para lidar com determinada circunstância; e curiosidade. Se você é um executivo no Brasil baseado em São Paulo e se recusa a se mudar para Recife, você não tem uma mente brasileira, e muito menos uma global. Você precisa pensar na África, na China ou na América do Norte e ser capaz de lidar com gente de culturas diferentes. Por exemplo, eu vou muito ao Japão. Lá, as pessoas não cancelam as reuniões. No Brasil, contudo, é comum isso acontecer. Você precisa aceitar esse tipo de coisa sem se chatear.

**Por que essas competências são tão importantes no mundo atual?**

As oportunidades nos mercados tradicionais, como Estados Unidos, Europa e Japão, acabaram. As empresas brasileiras vão enfrentar mais competição das estrangeiras porque americanos, japoneses e europeus precisam encontrar o crescimento em algum lugar. Se vocês brasileiros acreditarem que a competição é apenas nacional, vão cometer um grande erro. As corporações precisam se tornar um campeão local, depois, um player regional e então atacar o resto do mundo. Por isso, é importante para o Brasil ter companhias fortes. E elas se tornam fortes ao lutar todos os dias contra os estrangeiros. Porque, se vocês não forem fortes, nós assumiremos.

**E o senhor acha que as empresas brasileiras estão preparadas para isso?**

Quando eu visito as companhias brasileiras, pergunto quantos estrangeiros há no conselho, na diretoria ou nas altas gerências. Geralmente são pouquíssimos. O perigo dessa prática é as organizações estarem focando muito no mercado doméstico.

Hoje, isso pode funcionar porque as oportunidades são muitas, mas as empresas têm pensado apenas em Brasil, Brasil, Brasil. Aqui, há muitas fontes de recursos naturais e as organizações que estão se tornando globais são focadas em commodities. Os chineses compram seus recursos, levam para a China, transformam, adicionam valor e os vendem no Brasil como produto. Eles ganham dinheiro em cima dos brasileiros. Isso é perigoso. As companhias brasileiras precisam adicionar valor aos recursos, transformá-los, senão vão perder. Os brasileiros são um pouco... não quero dizer lentos, mas não estão prontos para a competição global. O único jeito de o Brasil se tornar economicamente independente é ter empresas fortes e dominantes no mundo.

#### Qual o impacto disso na economia?

O preço das commodities, do ferro, do algodão, da laranja, dobrou nos últimos seis meses porque há sérios problemas de produção na China, na Rússia, na Austrália, em todo lugar, por causa das mudanças climáticas. Todas essas coisas que estão acontecendo na Líbia, no Egito e na Tunísia têm a ver com isso, não é apenas por fator político ou jeito de viver das pessoas. Há seis meses, na Tunísia e no Egito, a grande reclamação era o preço da comida. Essa é a grande questão para os próximos dez anos a escassez de produtos naturais. Um executivo com mente global é capaz de conectar esses pontos: economia, política, mudança climática. Um líder global ajuda a pensar de forma abrangente, ter uma visão holística dos negócios, da indústria e das oportunidades.

#### Sobre o IMD

Nasceu há 21 anos de uma parceria entre Nestlé e Harvard business Group. A escola de negócios fica na pequena cidade de Lausanne (com cerca de 130 000 habitantes), na região da Suíça onde o idioma corrente é o francês. Tanto o corpo docente quanto seus estudantes são estrangeiros. Dos 50 professores, apenas dois são suíços. Os demais são de 20 diferentes nacionalidades. Os alunos são jovens executivos e líderes mais experientes, com idade entre 30 e 50 anos.

No ano passado, a escola teve 8 000 candidatos inscritos de 98 países distintos. Todos os anos ingressam no MbA, em média, 90 jovens, e no Executive MbA, até 70 profissionais com mais tempo de estrada. As apostilas foram aposentadas em 2010 e atualmente os alunos utilizam o iPad na escola.

### E como um profissional pode desenvolver uma mente global?

Se você fica no Brasil, tudo é previsível, tudo é confortável. Mas se você vai para a Finlândia, onde faz menos 37 graus, ou para a China, onde você anda nas ruas e não consegue ler nada naquelas placas, você é confrontado e precisa de autoconfiança e flexibilidade para lidar com situações inusitadas. Um ex-presidente da Nestlé costumava dizer: não me importa quantos idiomas meus funcionários sabem falar, mas quantos eles estão entusiasmados a aprender. Na Nestlé, exemplo de corporação globalizada, no alto escalão existem executivos de 13 diferentes países. Disponível em <http://vocesa.abril.com.br>, acesso em 01/08/2011.

### Texto 2:

Trechos da entrevista do jovem Dênis, 15 anos, para o jornal Shopping News de 25/8/74, na matéria “O pobre diálogo da linguagem”.

A reportagem não inclui as perguntas que, no entanto, se tornam óbvias pelo conteúdo das respostas do entrevistado.

“ \_ Se mudou a maneira de falar? Que coisa careta, pô!...Sei lá, pra mim os caras falam assim desde que nasci. E eu falo como eles, sacou? Pô, não sei por quê. Que caretice, ô cara! Acho, que é porque a gente se vê a toda hora, (...), sabe como é? Assim, um aprende com o outro, né? Ô, e claro que os coroas e os caretas falam diferente. Eles não sacam direito as coisas e só falam caretice, falou?”

“ \_ Pô, mas que caretice esse filme desse tal Carlitos?... Não me amarro nessas coisas, podes crer. O quê? Futebol? Não dá pra curtir, não dá pé, meu irmão. Meu negócio é sacar as coisas que me pintam legais, ta entendendo? E essa caretice toda não é legal. Me amarro mesmo é num som muito louco, sem nem sacar de onde ele vem. Sabe como é, cara? Um negócio que a Rita Lee canta: “não sei se estou pirando ou se as coisas estão melhorando...”

Buscamos trabalhar com atividades provocadoras de reflexão, para fazer com que os alunos compreendessem a importância de conhecer a variante formal ou informal da língua, e adequar o seu uso aos ambientes e às situações comunicativas, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal.

Atendendo a expectativa de que um aluno de curso técnico seja bem preparado para o mercado de trabalho e que possa se valer de variantes de linguagem adequadas às diversas situações comunicativas, selecionamos o tema sobre linguagem culta e linguagem popular para iniciarmos as atividades do curso.

Os dois textos apresentados para leitura serviram de base para uma discussão sobre essas modalidades nos seus usos formal e informal. Com relação à linguagem formal, foi possível mostrar aos alunos que o jovem Dênis, nos seus 15 anos, sente-se à vontade para utilizar gírias.

Além de trabalhar expressões formais e informais, marcando a diversidade da linguagem, os textos também abriram espaço para considerações sobre a importância do uso adequado da linguagem às situações de comunicação em geral e seu papel numa entrevista de emprego.

Em seguida formaram-se os grupos para que produzissem duas entrevistas de emprego, uma em linguagem formal e outra em linguagem informal, como acontece na vida prática.

Realizar logo nas primeiras aulas uma atividade em grupo, nos pareceu oportuno para iniciar um trabalho de diálogo entre os próprios alunos, algo que desejávamos se constituísse um hábito entre eles.

Ao monitorar os grupos, individualmente, esclarecemos dúvidas e avaliamos a participação e o envolvimento dos alunos na atividade. Procuramos incentivá-los a fazer perguntas, a contribuir com suas ideias nas discussões, a sugerir e trocar

experiências, mostrando que podemos aprender no contato com os próprios colegas.

### **Avaliação**

Ao término da apresentação dos grupos, os alunos foram instados a avaliar a atividade, tendo sido criada a oportunidade de ouvir comentários de aprovação, pois entenderam que foram desafiados a fazer algo relativamente difícil, mas que consideraram importante para seu aprendizado. A nosso ver, cada grupo conseguiu chegar ao final da atividade, graças às contribuições individuais que permitiram complementar informações, ou mesmo apresentar novas sugestões.

Evidenciou-se, naturalmente, que alguns tinham mais facilidade que outros para fazer as propostas que levaram à construção das entrevistas, mas, de maneira geral, souberam aproveitar as diferenças em prol do resultado. Mesmo nas apresentações, foi surpreendente que alunos mais tímidos tivessem conseguido superar a timidez.

Em síntese, a atividade deu bom resultado, na medida em que trabalhou a linguagem oral e escrita, dentro de um clima de cooperação. De fato, essa atividade inicial foi pensada para estimular os alunos com base na leitura e na possibilidade de que cada um pudesse, também, trazer à tona experiências pessoais.

#### **4.1.2 - Tema da unidade de ensino: produção textual de um *e-mail*.**

**Objetivos:** Produzir texto e adequar a linguagem escrita a diversas situações; propor interação entre a turma.

Procuramos, nessa atividade, desenvolver o processo de escrita com base nas necessidades dos alunos em suas atividades diárias, seja no curso, seja no trabalho, já que vários deles, como relatado anteriormente, também trabalham.

A adequação a situações diferentes relaciona-se ao domínio de gêneros. E como lembra Bazerman (2005, p. 56): *Em geral [...] em um dado tempo, em uma sociedade particular, o repertório de gêneros comunicativos constitui o “centro” das dimensões comunicativas da vida social.*

Provavelmente, o gênero *e-mail*, em suas variantes, é uma presença constante na sociedade atual, como uma das práticas mais utilizadas na escrita cotidiana, mormente no ambiente de trabalho. Marcuschi (2008, p. 201) comenta que: *Inicialmente um serviço (eletronic mail), resultou num gênero que surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita.*

A escolha deste gênero procurou unir uma prática de escrita que faz parte do cotidiano dos alunos, com a importância de fazer produção textual na sala de aula, considerando que há alunos que dispõem de pouco tempo para atividades em casa. Buscou também construir um contexto de aprendizagem, por meio da interação, com a troca de *e-mails* entre os colegas. Lerner (2002, p. 22) acredita que, quando o aluno sabe que vai compartilhar seu texto com outras pessoas, ele procura fazer um trabalho *satisfatório e convincente para os destinatários e para eles mesmos.*

Em relação à exposição dos textos produzidos pelos alunos, mesmo sendo um trabalho simples, Passarelli (2004, p.99) sugere: *é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo.*

### **Atividades**

#### 1. Exposição sobre a escrita de *e-mails*.

Começamos por explicar para os alunos a estrutura básica prevista na escrita de um *e-mail*, que deve ser clara e objetiva; conter a menção do assunto, sempre esperada pelo leitor. Do texto consta uma saudação inicial, ou, no mínimo, o nome do interlocutor, seguido do corpo do texto que contém as informações, seguido de uma saudação final antes da assinatura.

Nunca se redige um *e-mail* em caixa alta, pois a letra (fonte) deve ser em caixa baixa, em geral, do tamanho 11 ou 12.

Como todo texto, o *e-mail* deve ser revisado antes do envio.

## 2. Uma troca de *e-mails* entre colegas

Foi solicitado a cada aluno que enviasse um *e-mail* para um colega de sala, trocando informações. Deveriam imprimir a mensagem enviada e a recebida, tendo em vista uma discussão em sala. Para tanto, foi utilizado o laboratório da escola.

Os *e-mails* foram levados para a sala de aula, onde se deu uma discussão sobre como foi o processo de produção desse gênero e sobre a importância da interação entre interlocutores por meio dessa forma de comunicação. Também fez parte da discussão o papel da revisão e da reescrita.

## **Avaliação**

A avaliação se deu por meio da correção individual dos *e-mails*; do envolvimento, também individual na revisão do texto. Foram observadas a clareza, objetividade e correção do texto.

Ao final, ressaltamos que, com a atual acessibilidade da tecnologia, há muito contato com a linguagem escrita. E que até aquelas pessoas que dizem não gostar de escrever acabam escrevendo por necessidade ou para se por em dia com as novas tendências.

Nessa atividade, levamos em conta fatores ligados à linguagem formal e informal, em função de usos e costumes que variam entre regiões, grupos sociais, comunidades, profissões etc. Assim, mesmo na construção de mensagens enviadas por *e-mail*, o aluno, futuro profissional, já poderia observar aspectos importantes para que o interlocutor receba satisfatoriamente a mensagem e não construa uma imagem negativa a seu respeito.

Em geral, os aspectos mais discutidos na abordagem dessa atividade foram a objetividade, a clareza e a revisão do texto, mesmo considerando a agilidade de um *e-mail*.

Em síntese, os alunos puderam vivenciar na troca de *e-mails*, certo entusiasmo, por terem experimentado colocar em prática o que viram e ouviram durante as aulas. Mas, além da troca em si, vivenciaram, também, a experiência de ler e revisar o *e-mail* de um colega, o que, de alguma forma, mexeu com a criticidade deles, tanto em relação à sua própria escrita, quanto em relação à escrita do outro. A revisão feita pelo colega contribuiu para a reescrita final do texto. Eles disseram que, a partir dessa aula prática, ficaram mais atentos para promover uma comunicação escrita mais eficaz.

**4.1.3 - Tema da unidade de ensino:** Revisão de textos produzidos na segunda etapa da Análise de Necessidades.

**Objetivo:** Promover a leitura crítica e a análise de textos escritos pelos próprios alunos.

Sabíamos da dificuldade de uma análise minuciosa de todos os textos no tempo de uma aula. Mas queríamos que juntos pudéssemos ler e discutir aspectos que nos pareciam mais relevantes, tendo em vista envolver o grupo não só na observação dos pontos levantados, como também na necessidade de revisão de todo texto escrito.

Logo de início, os alertamos com a oportuna manifestação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 117):

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. (...) para o professor, cujo olhar, atraídos pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais

fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

Objetivamos com isso tentar alterar a ideia que, acreditávamos, tinham de “correção” de texto e mostrar a importância de aspectos textuais, sem, naturalmente, negar a existência de problemas gramaticais e ortográficos.

Nossa aula era, sem dúvida, de revisão textual, mas tínhamos de provocar a sala para que, senão todos, a maior parte pudesse perceber a relevância de um trabalho que vai além da correção tradicional.

Para Passarelli (2004), a revisão é uma etapa fundamental para garantir a qualidade da produção textual, em que o escritor irá rever o que escreveu.

Retomamos a explicitação da autora (2004, p. 94) ao dizer que a função da revisão é *proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados à: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade.*

Nos valemos dos textos produzidos durante a realização da Análise de Necessidades e apresentados tal qual recebido.

### **Atividades**

1. Devolutiva para todos dos textos produzidos na Análise de Necessidades, na segunda etapa da redação, cujo tema foi “A importância da disciplina de língua portuguesa para os contabilistas”.

Neles os alunos encontravam observações nossas, escritas a lápis, na margem da folha, uma vez que nosso intuito era preservar, ao máximo, o texto de cada um,

para que ele mesmo pudesse identificar problemas e, quem sabe, conseguir superá-los.

No processo de correção, nos trechos em que havia falta de coerência, coesão ou concordância, procuramos fazer perguntas dirigidas ao autor, para levá-lo a refletir sobre sua escrita. Nossas perguntas buscam conseguir clareza em passagens nas quais algo foi esquecido, como uma informação imprescindível; um sujeito não presente, uma finalidade não expressa. Daí a presença de perguntas introduzidas das por Como?, Quem?, Quais?, O quê?, Para quê?

## 2. Discussão coletiva, a partir de alguns textos apresentados na íntegra.

Isso permitia não só ver aspectos pontuais que dificultavam um entendimento imediato do texto, como recolocar formas inadequadas, corrigir regências, concordâncias, redundâncias que comprometiam a qualidade do produto final.

Além disso, se mostrava como alguma coisa interessante por chamar a atenção deles para a tarefa de revisão de todos e qualquer texto que viessem a produzir nas disciplinas do curso e fora delas.

Durante a aula foram muitas as indagações e alguns chegavam a reescrever seus trechos questionados.

Apesar de não serem os erros de grafia nosso foco central, procuramos sinalizá-los com um círculo e apresentar ao lado, a forma adequada. Os problemas de pontuação, em especial aqueles geradores de períodos muito longos que comprometiam a compreensão, foram relidos, para que o aluno autor e mesmo a sala, pudessem perceber que a leitura não flui.

Pedimos para os alunos procurarem transformar seus longos trechos em trechos mais curtos, subdivididos em parágrafos, períodos, para facilitar a compreensão

do que queriam dizer. Ao reler trechos alterados, os alunos notavam a diferença que poderia melhorar a qualidade da escrita.

O grupo, de maneira geral, ficou surpreso com resultados obtidos e, a partir das observações e das tentativas feitas por colegas, sugerimos que procurassem se valer da atividade, como orientação prática.

3. A última atividade foi a reescrita das produções textuais.

Assumiram a tarefa, confirmando o empenho demonstrado durante o processo de revisão tanto coletiva, quanto individual.

No decorrer do semestre, muitos alunos comentaram que estavam adquirindo o hábito de revisar seus textos antes de encaminhar aos destinatários.

#### **4.1.4 - Tema da unidade de ensino:** Leitura de artigo

**Objetivos:** Ler e analisar texto publicado em revista; promover o debate a partir da leitura do texto.

Nos apoiamos em estratégias de leitura propostas por Kleiman (2004) tais como ativação de conhecimento prévio, leitura silenciosa, leitura em voz alta, releitura, inferência, análise do contexto e da relevância dos temas, questionamentos.

Kleiman (2004, p. 26) acredita que a diversidade dos *temas* debatidos em sala de aula *facilita a conversa motivadora sobre o assunto* abordado. Para ela, os *critérios para a escolha do texto são a LEGIBILIDADE, ou o grau de dificuldade, a relevância e o interesse* que vão motivar o aluno a aprofundar, a debater e a compreender um texto.

Lembra, também, a autora (p.50) que, quando, durante a leitura o leitor encontra dificuldades para entender, ele pode voltar atrás, reler passagens, buscar no dicionário uma palavra fundamental para a compreensão, ou resumir o que já leu.

Kleiman (2004, p. 24) ressalta que é fundamental estimular o debate das ideias centrais do texto trabalhado, pois *é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto.*

Questionar os alunos e instigá-los a serem questionadores também, trocar ideias, promover reflexões para melhor compreensão do texto e chegar à ideia principal.

Solé (1998) reforça a importância de provocar os alunos leitores, depois da leitura, a trocar ideias que levam ao aprofundamento da compreensão, ao destaque da ideia principal, de ideias secundárias e até mesmo ao resumo.

Para as provocações, pode-se valer do recurso da pergunta. Uma das recomendações de Ferreira (2010, p.52) é *interrogar o próprio texto exaustivamente, a fim de encontrar os lugares da interpretação*, utilizando diversas questões: quem fala?; a quem fala?; do que se trata?; o que afirma?; como diz?; qual o contexto?

### **Atividades**

1. Distribuição de cópias do artigo “Bons modos no trabalho”, publicado na revista *Você s/a*.
2. Solicitação de uma leitura silenciosa e, na sequência, uma leitura em voz alta. Para a leitura em voz alta solicitamos a participação voluntária dos alunos e propusemos que cada um lesse um parágrafo.
3. Discussão a respeito das ideias principais.
4. Busca de informações específicas e compreensão geral.
5. Incentivar a leitura e a atualização sobre a área de atuação profissional.

Texto:

### **Bons modos no trabalho**

Célia Leão

*Vem crescendo o número de empresas que solicitam minha orientação a seus funcionários sobre o modo correto de trabalhar em open offices — as paredes são, definitivamente, coisa do passado. Talvez por isso os profissionais sem noção são cada vez mais notados. Nos escritórios sem paredes, as inadequações são facilmente percebidas pelos gestores e a possibilidade de demissão é maior.*

*Alguns jovens sem muita maturidade e despidos de sensibilidade têm incomodado até seus parceiros igualmente jovens com uma postura descompromissada, desrespeitosa com a hierarquia e com algumas liturgias corporativas. Para você que já sabe, reveja o certo. Para aqueles jovens que me leem pela primeira vez, seguem algumas observações simples, que mal não farão a quem as aplicar no dia a dia:*

#### **Brincadeira tem hora**

*Lugar de gente engraçada além da conta é nos palcos da vida. Por isso, seja sensível e perceba quando uma observação divertida ou uma brincadeira pode ser bem-vinda e usada para descontrair um ambiente tenso. Da mesma forma, morda a língua e guarde a piada para outra ocasião quando seu bom senso ou a situação sinalizarem seriedade.*

#### **Expressões heterodoxas**

*Já dizia o sábio Abelardo Barbosa, o Chacrinha, que “quem não se comunica se trumbica”. Embora ele fosse um praticante da anarquia televisiva, esta é uma das mais sérias frases já proferidas. Seja claro em sua interação com as pessoas, em suas explanações nas reuniões, em suas explicações.*

#### **Respeite a hierarquia**

*Se você vem de um lar onde os pais dispensaram a formalidade no tratamento e o respeito ao papel que desempenham em sua vida, saiba que no universo corporativo as coisas não são bem assim, viu? Respeite a hierarquia dentro da organização: os de maior cargo têm precedência sobre você; os colegas mais velhos podem até não ter saído da universidade tão recentemente quanto você, mas o que a experiência lhes ensinou você precisaria de alguns diplomas para aprender. Não desdenhe a experiência nem o conhecimento prático de quem está no mercado de trabalho. Isso é ser presunçoso, mal-educado e pouco inteligente!*

*E a lista segue. Fale baixo, se vista de acordo com o dresscode da empresa e use o que é coletivo com mais cuidado do que você usa suas coisas. Por último, saiba ser parte de seu departamento, assim como um grande jogador é parte de um time. Pequenos cuidados podem fazer grande diferença no futuro de sua carreira (Disponível em: <http://vocesa.abril.com.br>, acessado em 01/08/2011).*

Como foi constatado, na Análise de Necessidades, os alunos demonstraram pouca familiaridade com a leitura de artigos.

Priorizamos os aspectos: linguagem verbal; informações sobre a autora, compreensão a partir do contexto, inferência, ideia central do texto, tópicos principais para a compreensão argumentativa.

Selecionamos o texto, porque ele trata da questão dos bons no trabalho, preocupação de muitos gestores e especialistas da área de recursos humanos. Uma tendência nas empresas é oferecer um ambiente de trabalho livre de paredes e divisórias, o que pode ter vantagens e desvantagens, como monitoração dos subordinados, por parte dos gestores, falta de privacidade pessoal.

De toda forma, com paredes ou sem paredes, espera-se que o profissional tenha bons modos no trabalho, como sugere a autora do texto: “brincadeira tem hora”; “seja claro”; “respeite a hierarquia”.

Outro aspecto a ser ressaltado é ter consciência de que no ambiente corporativo, a comunicação tem de ser clara e objetiva, para evitar mal entendidos e desperdício de tempo.

A leitura silenciosa objetivou um primeiro contato pessoal com o texto, o que foi seguido da leitura em voz alta pelos alunos, abrindo espaço para o compartilhamento de ideias e o debate entre eles e a professora.

Dentre os aspectos mais discutidos destacamos: o emprego frequente de termos em Inglês, ainda não aportuguesados, frequentes, por exemplo no mundo tecnológico; estrangeirismos já adaptados a nossa língua; a importância de saber uma segunda língua para atuar numa sociedade globalizada; o uso de expressões populares, verdadeiros bordões gerados na televisão e por ela disseminados; a necessidade do uso de palavras em conformidade com o novo acordo ortográfico.

Para registro da compreensão foi solicitado um resumo escrito do texto, com a explicitação da ideia central dos tópicos essenciais do artigo. Após essa atividade, houve um momento para que compartilhassem o próprio registro com outros colegas.

O artigo, por tratar de um assunto de interesse dos alunos e em boa parte poder contar com o conhecimento prévio deles, proporcionou boa participação e interação no grupo.

#### **4.1.5 - Tema da unidade de ensino:** Roteiro para produzir texto escrito

**Objetivo:** Aprender as etapas do processo de escrita para produzir texto.

Retomamos Passarelli (2004), para explicar aos alunos como se dá o processo de escrita e incentivá-los a escrever com mais autonomia e confiança. A autora propõe um roteiro para produzir texto escrito, em quatro etapas, mais um componente que perpassa todas as etapas. Ao ensinar esse processo, mostramos

ao aluno que se trata de uma atividade que envolve diversos fatores para facilitar o que pretendemos expressar.

### **Atividades**

1. Explicar sobre o funcionamento do processo de escrita e suas características (planejar, desenvolver, organizar, revisar);
2. Orientar os alunos para o próximo trabalho a ser feito, produção de um relatório, em que eles vão utilizar as etapas do processo de produção textual.

Destacamos para a classe a importância de elementos fundamentais como: estabelecer um objetivo para o texto, ter em mente o destinatário, orientar-se pelos elementos essenciais que caracterizam o gênero do texto a ser produzido; não descuidar da clareza, da objetividade, da coerência e coesão.

Retomamos, também, cada etapa do planejamento do texto (Passarelli, 2004): a leitura como elemento motivador, os conhecimentos e as ideias do autor; a tradução de ideias em palavras, o que pode conduzir a um texto provisório, decorrente do registro no papel das primeiras ideias; a reelaboração; a revisão que pode mesmo significar a reescrita do texto, como resultado de o autor tornar-se leitor de si mesmo; a editoração que corresponde à fase de finalização do texto, já com a clareza de quem será o leitor.

A seguir, destacamos a relevância de cada etapa para a produção de um texto:

#### **1ª etapa – Planejamento**

As ideias e informações sobre as quais queremos escrever é o ponto principal para organizar o processo da escrita. Há várias maneiras de ir organizando ideias: tópicos colocados aleatoriamente no papel para depois organizá-los; tópicos já estruturados numa possível sequência; ideias lançadas de forma aleatória como lembrete para novas buscas etc.

### 2ª etapa – Tradução de ideias em palavras

Nessa etapa começamos a colocar em palavras nosso esquema inicial para ir escrevendo o texto na sua primeira versão que poderá sofrer várias outras, a depender de como cada um pensou desenvolvê-lo.

### 3ª etapa – Revisão

Feito o texto, mesmo que não seja numa versão final é possível começar a revisão, para ver se as palavras utilizadas estão cumprindo a função de expressar aquilo que o autor deseja, se o texto está compreensível para possíveis leitores, se está correto. É pois a hora de mexer em tudo que não estiver adequado.

### 4ª etapa – Editoração

Na editoração o autor apronta o texto para que ele seja colocado à disposição dos leitores previstos: professor, eventualmente um colega etc. Isso nos lembra um pouco o trabalho que uma editora tem de fazer ao receber um texto para publicar: dar a ele forma e características de correção para que os leitores o compreendam.

### Componente de todas as etapas: guardião do texto

É preciso lembrar que durante todo o processo da escrita, ou seja a cada etapa realizada, nos coloquemos em estado de vigilância para que nossas escolhas, nossas ideias cheguem a um bom resultado textual: texto capaz de expressar aquilo que desejamos, de forma adequada, o mais correto possível, para que nossos leitores compreendam o que foi dito e não façam um imagem negativa de nós.

A preocupação foi deixar claro para os alunos que todos esses elementos acima mencionados, constituem ou passos para escrever um texto, ou requisitos a serem observados na construção e organização do que se vai escrever. Ainda procuramos mostrar que seguir passos e observar requisitos, pode ser determinante para a qualidade do texto, tornando o ato da escrita mais suave e prazeroso.

Nossa proposta foi que os alunos produzissem um relatório, nas próximas aulas.

Assim, essa aula foi apenas preparatória para a elaboração de um relatório, gênero muito presente nas atividades profissionais de um contador.

#### **4.1.6 - Tema da unidade de ensino:** Produção textual de um relatório.

**Objetivos:** Conhecer as características e função social desse gênero; escrever relatórios.

Para as aulas destinadas ao estudo do gênero relatório, retomamos as sugestões de Bhatia (1993) e Bazerman (2005), de modelo de análise de gêneros textuais, apresentadas no capítulo 1.2. Ressaltamos que não faremos uma análise aprofundada, como sugerem os autores, mas breve, de acordo com o tempo e os recursos que dispomos.

Bhatia (1993) propõe a análise de gêneros como multidisciplinar, aplicada à análise do discurso, mas a forma de escrita vai depender de alguns aspectos atrelados à finalidade do relatório, ao destino que lhe será dado etc.

Para tanto retomamos alguns dos passos já apresentados no capítulo 1:

- 1) O contexto situacional engloba pelo menos a área de Contábeis, a finalidade e o destino do relatório.
- 2) Selecionar as informações que farão parte do relatório;
- 3) Ter clareza do contexto institucional no qual ele se situa;
- 4) Redigir o relatório de forma clara respeitando a estrutura do gênero.

Retomando Bazerman (2005, p. 41-44), também mencionado no capítulo 1, lembramos que o gênero relatório, como qualquer outro gênero, comporta variações.

Com base nesses aspectos, procuramos fazer um trabalho mais detalhado para a compreensão e produção do gênero relatório. Nossa experiência profissional e acadêmica, também na área contábil, contribuiu para explicar cada item proposto nesta breve análise sobre o gênero relatório.

Optamos pelo termo “breve análise”, por estarmos conscientes de que essa era a primeira experiência de redação de relatório para a grande maioria dos alunos.

### **Atividades**

1. Leitura de um relatório com formato padrão e discussão sobre as diversas finalidades dos relatórios;
2. Explicação nossa sobre outras partes funcionalmente ligadas num relatório, como capa, sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão/sugestão/parecer, anexos e bibliografia;
3. Produção de um relatório a partir de um problema identificado na empresa em que o aluno trabalha ou na escola em que o aluno estuda.

Ao analisar o gênero textual relatório, lembramos que o gênero, por ser utilizado em diversas áreas e para diversos fins, apresenta estruturas, linguagem, contextos, os suportes diferenciados e, sendo assim, não tratamos, na unidade, de um modelo pronto, mas apenas de um ponto de partida para analisar o gênero, considerando suas especificidades. No entanto, selecionamos o gênero relatório técnico na área contábil, analisando os seguintes aspectos: estrutura do gênero, contexto situacional e institucional, análise linguística, propósito comunicativo, suporte, literatura disponível e informações de especialistas.

Seguimos o seguinte roteiro para a aula destinada à produção do relatório:

- a) Leitura de um relatório com formato padrão;
- b) Discussão sobre as diversas finalidades dos relatórios; apresentação de questões reflexivas como por exemplo, quais são seus conhecimentos prévios sobre esse gênero? Quais as funções sociais do gênero relatório? Em quais

práticas sociais utilizamos esse gênero? Qual linguagem (formal, informal) é mais adequada? Quem são os sujeitos envolvidos?

c) Explicação nossa sobre outras partes funcionalmente ligadas num relatório, como capa, sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão/sugestão/parecer, anexos e bibliografia e comentários dos aspectos analisados.

### **Breve análise e reflexão sobre o gênero textual relatório**

Antes de começarmos a analisar cada elemento do gênero, vale lembrar que o gênero relatório, por ser utilizado em áreas e para diferentes fins, pode mudar a estrutura, a linguagem, o contexto, o suporte. Não vamos tratar aqui de um modelo pronto, mas um ponto de partida para analisar o gênero, considerando suas especificidades. Para sermos mais precisos, relembramos que vamos focar o gênero relatório técnico na área contábil.

#### Estrutura do gênero

O gênero textual relatório contábil, basicamente, tem uma capa na qual constam logomarca da empresa, nome do autor, título do trabalho; sumário que indica os pontos principais da estrutura utilizada; introdução onde o autor do relatório deixa claro os tópicos e/ou temas que serão encontrados no texto; desenvolvimento que corresponde ao corpo do relatório onde as coisas importantes estão relatadas/analizadas; conclusão/sugestão/parecer, parte que, como os termos dizem, fecha o relatório; anexos julgados necessários para maior compreensão do que é dito no desenvolvimento; e bibliografia (autores, fontes utilizados). Essa estrutura é “relativamente estável” e como qualquer estrutura de gênero, pode variar dependendo do propósito comunicativo do relatório. Há empresas que oferecem formulário próprio, com campos definidos de acordo com as suas necessidades, cabendo ao analista preencher o que for solicitado.

#### Outros aspectos

## *Corpus*

Para escrevermos um relatório, geralmente, precisamos analisar determinado *corpus*. Na área contábil, por exemplo, normalmente, utilizamos documentos administrativos, financeiros e contábeis.

## Análise linguística

A linguagem utilizada num relatório técnico deve ser clara e objetiva, com termos precisos e compreensíveis, facilitando a interpretação dos dados para as pessoas envolvidas na utilização de tal documento. Para isso, o contabilista precisa compreender a linguagem das tabelas, dos gráficos, dos esquemas, dos números, dos explícitos e dos implícitos. Ele tem de conhecer o léxico para modalizar sua fala, dependendo do que tem a dizer: comparar, sugerir, comentar, criticar, dar parecer, avaliar, processar. É preciso saber narrar, descrever, argumentar, convencer e persuadir.

## Contexto situacional e institucional

Juntamos o contexto situacional e o institucional, pelo motivo de que possuem certa relação na vida empresarial. Para analisar os dois contextos na produção e recepção de um relatório, podemos levar em conta características, regulamentos, convenções e restrições da empresa; o tipo de sistema jurídico e fiscal; as empresas participantes e a relação entre elas; as relações entre os profissionais e áreas envolvidas e os prazos e recursos para resolver a situação proposta.

## Propósito comunicativo

O propósito comunicativo de um relatório contábil pode variar e muito. Pode ser um relatório simples, somente para informar o andamento de determinado aspecto, por exemplo, o fluxo de caixa da empresa; pode ser um relatório de

média complexidade, como, por exemplo, fazer uma comparação entre a empresa e os concorrentes diretos no mercado financeiro; ou até um relatório bem complexo, decorrente de uma auditoria em todos os departamentos de uma empresa.

### Suporte

O relatório contábil pode ter como suporte uma revista técnica ou específica da área, um jornal, *site* institucional, *homepage* ou boletim informativo.

### Literatura disponível

Encontramos modelos e sugestões relacionados a relatórios técnicos, especialmente em Contabilidade, em livros e revistas da área contábil. O Conselho Regional de Contabilidade (CRC) publica uma revista mensal, com assuntos e atualidades da área. O *site* deles traz boletim e biblioteca *on-line*, o que pode contribuir para a pesquisa e desenvolvimento do contabilista.

### Informações de especialistas

Muitas vezes temos de recorrer aos profissionais mais experientes ou a um órgão competente de determinada área. Na área contábil, O CRC proporciona cursos de formação continuada, com encontros presenciais para os contabilistas (técnicos) e contadores (graduação). Nesses encontros, o profissional contábil pode adquirir novos conhecimentos, conhecer novos colegas de profissão, trocar experiências e aumentar seus contatos. Assim, os mais novos vão aprendendo com os mais experientes.

A partir dessa breve análise do gênero relatório, observamos que um estudo mais detalhado para entender como funciona um determinado gênero textual pode

propiciar mais segurança para o professor ensinar e, conseqüentemente, mais subsídios para o aluno compreender tal gênero.

Considerando ser essa atividade mais demorada, pedimos aos alunos que começassem a pensar sobre o tema, fizessem anotações de algumas ideias para o planejamento da produção do relatório em sala de aula, e continuassem o trabalho em casa.

Na aula seguinte, sugerimos uma troca de relatórios entre os colegas para um revisar o texto do outro. Também, como professora, fizemos uma segunda revisão, com observações e discussão com cada aluno, sobre o processo de escrita e aprendizagem e, por fim, sugerimos uma reescrita do relatório;

Pelo resultado das produções, foi possível destacar qualidade, organização e conteúdo. Com efeito, os alunos demonstraram que compreenderam o processo de escrita, as partes principais do gênero textual relatório e a importância de cuidados necessários para uma escrita clara e objetiva. Demonstraram, também, comprometimento com a formatação do trabalho; autenticidade, pois planejaram o texto em sala de aula; interesse na revisão, com efetiva participação e interação entre os colegas e cumprimento do prazo de entrega.

No momento de revisão conosco, em que foram apontados alguns questionamentos ou sugestões para uma nova redação, todos os alunos assumiram que gostaram de produzir o relatório, ainda que um pouco trabalhoso, mas não difícil. Alguns disseram que entregariam o relatório para seus chefes, mostrando sugestões para a solução de problemas identificados na empresa onde trabalham.

Acreditamos que o gênero deva ser trabalhado na escola “não tão somente como formas textuais, mas como formas de vida e de ação”, conforme destaca Bazerman (2011, p.19), para que o aluno conheça esse gênero com suas

particularidades e compreenda a função social das variações e possa sair da escola mais preparado para viver e agir socialmente.

#### **4.1.7 - Tema da unidade de ensino:** Leitura de notícias de jornal

Pedimos para os alunos levarem o jornal do dia para a sala de aula, como uma forma de despertar o interesse para ler o jornal impresso e promover uma discussão sobre o senso crítico com que devemos analisar as notícias veiculadas em diferentes fontes.

Pensamos em desenvolver uma atividade com o uso de jornais de grande circulação, como por exemplo, Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, para incentivá-los a buscar nessas leituras, não só informações, mas conhecimentos gerais e atualização.

Tínhamos claro que era um desafio estimular todo tipo de leitura, inclusive do jornal e mais ainda por desejarmos leituras críticas.

A respeito de trabalho com jornal, em sala de aula, recorreremos a Kleiman (2004, p.27):

Em primeiro lugar, o texto jornalístico deve ser aceito como fonte de informações pertinentes e de novidades, quer dizer, preenchendo funções que, nas culturas não letradas, são preenchidas, primordialmente, pelos membros da família e pela comunidade imediata, oralmente. Em segundo lugar, é preciso deixar claro para o aluno a ampla variedade de informações e notícias que um jornal da imprensa séria, de circulação nacional traz, o que implica uma maneira seletiva de textos interessantes, mediante a leitura da manchete e do resumo destacado na primeira página, ou na seção pertinente ao assunto tratado.

**Objetivos:** Ler notícias de jornal; discutir sobre alguns aspectos linguísticos presentes nos textos e apresentar as ideias para a turma; desenvolver comportamento leitor, escritor e linguagem oral.

### **Atividades**

Obs.: Na aula anterior, pedimos para formarem grupos e combinarem qual jornal cada aluno iria trazer para a aula.

1. Em grupo, teria de ser feita uma leitura “geral” de um dos jornais, destacando notícias sobre o mesmo assunto presentes nos outros jornais presentes no grupo;
2. Fazer um levantamento de aspectos linguísticos nas notícias selecionadas;
3. Após o levantamento desses aspectos e dos comentários, fazer uma apresentação ao final da aula.

Quando solicitamos aos alunos que trouxessem jornais impressos para leitura e discussão, em sala de aula, eles se mostraram interessados no assunto e já começaram a combinar com o grupo quais jornais trariam.

No dia marcado para a aula, de fato, levaram os jornais. Vale salientar que alguns deles chegaram antes do horário e anteciparam a leitura, individualmente. Outros comentaram que já haviam lido algumas notícias durante o dia. Ao iniciar a aula, eles formaram os grupos para o trabalho.

No decorrer da atividade, houve diversos comentários sobre as matérias publicadas, dúvidas sobre quais delas escolher, trocas de jornais (um grupo que tinha um número maior de jornais diferentes, trocava com o grupo que tinha um número menor), criando, assim, um ambiente de leitura, discussão e trabalho quase coletivo.

Ao final da aula, foram feitas as apresentações sobre as matérias analisadas e as considerações feitas pelos grupos. Os alunos notaram que, dependendo do jornal, havia o uso de linguagem mais simples ou mais complexa, informações mais

objetivas ou mais detalhadas, mais ênfase ou menos ênfase nos argumentos. Também, ressaltaram que, de acordo com o foco pretendido, havia diferentes destaques para as imagens (definição, tamanho, conteúdo e espaço).

Chamou-nos a atenção o fato de os alunos lerem diversas notícias na busca de selecionar uma mais interessante e demonstrarem que a atividade foi prazerosa. Alguns até disseram que gostariam de mais tempo, porque acharam que o tempo da aula passou muito depressa.

### **Considerações sobre as aulas ministradas**

Nas aulas ministradas, ora apresentadas, procuramos utilizar estratégias de leitura, discussão e produção textual. Os alunos se acostumaram tanto a esses procedimentos, que já se ofereciam para participar da leitura em voz alta; manifestando gostar de trabalho em grupo e de discussão coletiva na produção escrita. E isso foi de tal forma que começavam a produzir, assim que a atividade era solicitada.

Um fato relevante a ser destacado foi a leitura de livros. Desde o início das aulas, ressaltamos a importância de o profissional de contabilidade ler e ficar atualizado na sua área. Indicamos livros, *sites*, revistas impressas e eletrônicas, jornais. Acreditamos que surtiu efeito, pois alguns alunos apareciam com livros e aproveitavam o tempo livre para ler, especialmente quando terminavam a atividade mais cedo que os colegas, ou no final da aula. Outros comentaram que visitavam o site do Conselho Regional de Contabilidade, para se informarem sobre os assuntos contábeis.

Do fato de nossas aulas serem dadas às sextas-feiras à noite, poderia, como normalmente era esperado, que houvesse um grande número de faltas. No entanto, já no início das aulas, conversamos sobre a relevância da presença deles, visto que teríamos poucos encontros durante o semestre e muitos conteúdos para ministrar. O surpreendente foi que eles compreenderam e

participaram sempre, como se fosse outro dia qualquer da semana, havendo, portanto, poucas faltas em nossas aulas.

## **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, quisemos mostrar a relevância de utilizar a abordagem do ensino para fins específicos em Língua Portuguesa num curso técnico de contabilidade, em escola técnica de uma instituição educacional, situada na região oeste da cidade de São Paulo.

Estabelecemos como objetivos: 1) Identificar, por meio de Análise de Necessidades, prioritariamente as dificuldades dos alunos, em particular as relativas às habilidades de leitura e produção de textos; 2) Trabalhar com gêneros presentes no universo da especialidade em foco; 3) Identificar estratégias de leitura e de produção de textos facilitadoras para os alunos; 4) Elaborar proposta de ensino na abordagem para fins específicos que contemple leitura e produção de textos na área contábil.

Em relação ao primeiro objetivo, entendemos que, de acordo com os dados obtidos na Análise de Necessidades, o alcançamos plenamente. Foi possível identificarmos aspectos gerais do grupo e particulares de determinados alunos, relativos aos atos de ler e escrever, o que facultou construir um planejamento que buscou dar conta das necessidades, mesmo considerando o baixo número de horas de que dispúnhamos.

O segundo objetivo, também foi alcançado de forma satisfatória, embora, se houvesse um maior número de aulas outros gêneros teriam sido estudados. De toda forma, conseguimos trabalhar o conceito, mostrando variações e levá-los a conhecer alguns gêneros textuais e suas funções na construção do conhecimento dentro da própria área de especialidade, tais como relatórios, resumos, correspondências comerciais etc.

O terceiro objetivo foi atingido, na medida em que utilizamos diversas estratégias de leitura e escrita durante as aulas, evidenciando as facilitadoras para leitura e compreensão textual e as relevantes no processo de produção escrita.

O quarto objetivo foi atingido tangencialmente, uma vez que elaboramos para o grupo de alunos uma proposta de ensino na abordagem para fins específicos, contemplando leitura e produção de textos na área contábil, mas, o desenho de cada curso, como previsto na abordagem para fins específicos, terá sempre de ser concebido à luz das necessidades verificadas entre os alunos.

A rigor, nossa pesquisa tem alcance limitado, pois não podemos, com seus resultados, dizer que aquilo que foi feito poderia ser repetido integralmente em qualquer curso técnico da área contábil.

A metodologia utilizada nos possibilitou atuarmos simultaneamente como professora e pesquisadora e isso nos proporcionou maior reflexão sobre a prática e a qualidade do ensino, maior atenção e valorização da interação professor/aluno e aluno-aluno. Nesse processo, vimos realçada a aprendizagem feita com a troca de ideias, de experiências e com a prática da reflexão em sala e fora dela.

A Análise de Necessidades aplicada aos alunos, logo no início do curso, foi uma atividade eficaz, pois ela, como atividade preliminar, propiciou aos alunos uma reflexão sobre suas habilidades de leitura e escrita, além da própria execução desses atos.

Em síntese, a metodologia utilizada nos mostrou que, atividades bem planejadas, a partir de objetivos claros e alcançáveis, contando com disponibilidade de recursos a serem utilizados e com o comprometimento de todos, podem levar a resultados bastante positivos. Percebemos que, ao planejar cada aula, tendo domínio dos conteúdos a serem trabalhados, permitíamos aos alunos perceberem a nossa organização no desempenho do papel de professora, o que os levava a

manifestar empenho no trabalho e ter interesse em desenvolver as atividades propostas.

Para nós ficou evidente que os alunos, quando motivados e instigados a desenvolver suas habilidades e competências, mostram-se capazes de fazer mais do que eles e nós mesmos imaginamos. Acreditamos que num contexto escolar, voltado aos interesses e necessidades dos discentes, pode haver um aprendizado mais significativo.

As aulas proporcionaram, também, uma transposição para a prática escolar e profissional de vários alunos. Com efeito, havia relatos não só sobre melhora nos trabalhos de outras disciplinas, como também sobreganho de mais confiança para participar de processos seletivos e para execução de tarefas profissionais, dado que entre eles havia quem já atuava no mercado de trabalho.

Considerando que os cursos técnicos profissionalizantes formam alunos para atuarem na sociedade, acreditamos termos demonstrado a eles que um ensino de qualidade, com foco nos sujeitos sociais e em seus valores, pode significar um investimento, mesmo que modesto, para a qualificação da sociedade.

Diante das dificuldades enfrentadas atualmente no cenário educacional, não podemos compartilhar da ideia de fracasso ou falta de soluções para o ensino. No decorrer desta pesquisa, observamos que há muitos obstáculos, mas também muitos caminhos a serem trilhados, explorados, para alcançarmos metas necessárias e possíveis.

Concluimos com a certeza de que o ensino de língua portuguesa na abordagem para fins específicos, apesar de trazer muitas contribuições para as práticas de comunicação, ainda necessita de mais pesquisas, a fim de aprimorar, cada vez mais, a solução de dificuldades encontradas nas mais diversas situações comunicativas.

## Bibliografia

ADAM, J. *A linguística textual*. São Paulo: Cortez, 2008.

AKELE, D. A escrita numa perspectiva textual e a concepção dialética da linguagem. In: BIANCHETTI, Lucídio (org). *Trama e Texto. Leitura crítica. Escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1996, v.1, p. 121-134.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ASKHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: Bezerra, B. G.; Biasi-Rodrigues, B.; Cavalcante, M. M. *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe. p. 221-243, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1997. Trad. Provisória – Profa. Maria Inez Matoso Silveira – UFAL.

BHATIA, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 2003

CELANI, M. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (orgs). *A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2009, p. 17-31.

CINTRA, A. Português instrumental: a análise de necessidades. *The ESPECIALIST*, São Paulo, n. 13, nº. 2, 1992, p. 117-132.

CINTRA, A. Português Instrumental: um percurso. In: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (orgs). *A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2009, p. 47-54.

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

CINTRA, A. *Português Instrumental*. São Paulo – PUCSP, 2001, p. 1-7.

CINTRA, A; MARQUESI, S.C. *Português Instrumental para Área de Ciências Contábeis*. São Paulo: Atlas, 1992.

DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. Org. e apresentação de Ingedore V. Koch. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L; KOCH, I. *Linguística Textual: Introdução*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, L. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

FISCHER, S. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

HANKS, W. *Língua como prática social das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco Antônio R. (orgs). São Paulo: Cortez, 2008.

HOLMES, J. Needs analysis: a rationale for course design. São Paulo: *The ESPecialist*, São Paulo, jun. 1981, (3).

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

KOCH, I. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. In: Brait, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, I.; Travaglia, L. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEÃO, C. Bons modos no Trabalho. *Você s/a*. Ed. 157, Julho 2011, p. 129.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, C. A. E. *Escritas e leituras na educação matemática* / organizado por Celi Aparecida Espasandin Lopes e Adair Mendes Nacarato. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PASSARELLI, L. G. *Ensinando a escrita. O processual e o lúdico*. 4ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, Sírio (org.). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

RAMOS, R. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (orgs). *A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2009, p.35-45.

Revista Língua Portuguesa. Guia da Língua 2010.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SENDIN, Tatiana. Globalize-se já. *Você s/a*. Ed. 157, Julho 2011, p. 76-7.

SOLÉ. I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.