



ANÁLISE DE NECESSIDADES: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO TÉCNICO EM ESPANHOL

Rita Rodrigues de Souza¹
Isabel Assis de Lima Batista²

¹IFG-Câmpus Jataí/ rodriguesdesouzarita2@gmail.com

²IFG-Câmpus Jataí/ izzis55@hotmail.com

Resumo:

Este resumo expandido apresenta um recorte da análise de necessidades para a proposição de uma sequência didática atinente à leitura e escrita de texto técnico em língua espanhola para discentes do Curso Técnico em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás. A pesquisa foi realizada com a finalidade de proporcionar aos discentes um desenvolvimento na disciplina de Redação Técnica em língua espanhola em conformidade com as necessidades de aprendizagem deles. No decorrer do resumo, ressalta-se a importância dos estudos de gênero textual e da análise de necessidades. Como resultados, verificou-se o imperativo de se priorizar conteúdos basilares na construção da sequência didática, como a diferença entre linguagem formal e informal.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Análises de necessidades. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O presente trabalho se vincula ao projeto de pesquisa intitulado "Sequência didática para a leitura e escrita de textos técnicos em espanhol", em fase de conclusão no *Câmpus* Jataí do Instituto Federal de Goiás (IFG). Tem como público-alvo discentes do Curso Técnico em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vislumbra o trabalho mediante a exploração de gênero textual em sala de aula para a leitura e elaboração de textos técnicos em língua espanhola.

Como Dean (2008), enfatizamos que, quando os alunos pensam que só há um caminho "certo" para a escrita de textos de um gênero, ficam limitados a um único modelo. Uma teoria de gênero, entretanto, pode ajudá-los a compreender a necessidade de que haja adaptação aos modelos, escrevendo conforme as diferentes situações e problemas aos quais se deparem. Concordamos também com Dean (2008) que a partir do momento em que os alunos sabem que os gêneros são mais do que formas e representam modos de ser e agir no mundo, são aprendizes capazes de fazer escolhas relativas ao gênero, de modo a contribuir para estabilidade ou a

inovação de gênero como usuários da língua, ou seja, como interlocutores engajados nos eventos comunicativos.

Em conformidade com Hyland (2004), uma série de benefícios é muitas vezes elencado para uma instrução de leitura e escrita fundamentada em uma teoria de gênero. As principais vantagens são que a instrução pode ser explícita, sistemática, com base nas necessidades, propicia a crítica e a conscientização. Talvez, a vantagem mais importante é que a instrução baseada no gênero busca oferecer uma compreensão explícita de que os textos são estruturados e o porquê de serem escritos do jeito que são (HYLAND, 2004). O autor enfatiza, ainda, que a aprendizagem de escrita envolve a aquisição de habilidades para o exercício adequado de escolha linguística para a construção do discurso e os professores podem contar com o estudo de gêneros como um facilitador para fornecer aos alunos exemplos de textos em uma linguagem que eles realmente precisam para se desenvolver.

A concepção de gênero que permeia esse trabalho advém de Swales (1990). Para esse autor, gênero textual se refere a:

uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Essa razão subjacente é que dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990, p.58, Tradução nossa)¹

O conceito de gênero em Swales (1990) se associa a uma perspectiva sócioretórica de gênero, uma vez que considera o gênero como uma ação social. O autor leva em conta a natureza social do discurso, em que a realização da fala ou da escrita é objetivada para que atinja um determinado "propósito" em uma "situação social", ao contrário de analisar e estudar o texto em si, considerando apenas os elementos linguísticos.

Devitt (2009) advoga que nós, professores, também precisamos reconhecer que o conhecimento de gêneros específicos é necessário na academia, nas disciplinas e para o exercício de profissões. Acrescenta que ao se ensinar a um determinado gênero explicitamente, ele será ensinado, inevitavelmente, de modo incompleto, mas os alunos vão entender mais sobre ele do que entenderiam se não lhes fosse ensinado nada sobre esse gênero. Assim, o trabalho propõe uma consciência crítica dos alunos em relação à leitura e escrita de textos técnicos.

¹A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

O procedimento de análise de necessidades dos estudantes é um princípio central para a educação com base em gêneros (HYLAND, 2004). Uma análise colaborativa da Análise de Situação-Alvo (Análise de Situação Target - TSA) e Análise-situação presente (Análise de Situação Atual - PSA) envolve o professor e o aluno. Para Hyland (2004), em conformidade com Songhori (2008) e Benesch (1996), a PSA refere-se à necessidade de professores para descobrir muito sobre os alunos, e as informações podem ser tanto objetiva (idade, proficiência, a aprendizagem anterior, tempo disponível para estudo, contexto institucional), ou subjetivas (autoimagem, necessidades, facilidades e dificuldades de aprendizagem). A TSA, por sua vez, trata a análise da situação concernente aos futuros papéis de alunos, como a linguagem e os conhecimentos necessários para o desempenho competente no contexto da leitura e da escrita no contexto profissional.

O trabalho com o ensino de línguas para fins específicos, na esteira de Cintra e Passarelli (2008), requer do professor e do aluno mudança de comportamento. Em primeiro lugar, é necessário assumir que o docente não sabe todas as necessidades dos alunos, portanto, não é capaz de planejar o conteúdo do curso para atender as necessidades discentes sem primeiro fazer um diagnóstico e prever um replanejamento durante o processo de ensino e aprendizagem. O aluno precisa estar motivado, ser consciente do seu papel de discente, saber o que sabe, para descobrir o que não conhece e, acima de tudo, o que quer aprender e se desenvolver no decorrer da formação.

Fundamentado nas discussões supracitadas, este resumo expandido objetiva apresentar a descrição e discussão da análise de necessidades de discentes do Curso Técnico em Secretariado - EJA do IFG *Câmpus* Jataí, com a finalidade de propor uma sequência didática para o trabalho com a leitura e escrita de texto técnico em língua espanhola.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se, predominantemente, como qualitativa. De modo geral, esse tipo de pesquisa é considerado como um procedimento ativo, sistemático e rigoroso de investigação, no qual se tomam decisões sobre o objeto investigado (SERRANO, 1994). Sabendo que o homem não age diretamente sobre as coisas e que sempre há uma ação intermediária, como o uso de um instrumento entre ele e seus atos é que optamos pela aplicação de questionário para a obtenção de dados primários, como propõe Severino (2007). É uma prática que “acontece quando faz ciência, quando investiga cientificamente” (CERVO & BERVIAN, 1983, p. 5).

O questionário foi elaborado considerando o objeto de pesquisa (leitura e escrita de texto técnico), o público (discentes de um curso técnico EJA) e o estudo de língua estrangeira (espanhol). Foi aplicado no dia 24 de janeiro de 2017 e os nove alunos matriculados no 5º período, do semestre letivo 2016/2, responderam-no após consentirem em participar da pesquisa. O questionário apresentava estas 4 seções: identificação, conhecimentos prévios, necessidades e expectativas. Inicialmente, constava o resumo do projeto de pesquisa com o esclarecimento de que se tratava de uma investigação acerca da leitura e da escrita.

Enfatizamos para os participantes que as respostas deles eram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, que elas deveriam ser individuais e sem nenhum tipo de pesquisa. Da seção de identificação, temos os seguintes dados: 8 participantes do sexo feminino e um masculino. Todos se identificaram com pseudônimos. A faixa etária dos participantes varia de 22 a 49 anos. Ressaltamos que neste resumo expandido, apresentamos a análise e discussão dos dados da quarta questão que se configura como uma assertiva.

Resultados e discussões

A quarta assertiva: *Compara los dos textos que siguen en relación al lenguaje, a la estructura y al contexto de uso:* (Compara os dois textos que seguem em relação à linguagem, à estrutura e ao contexto de uso.) teve como função evidenciar quais conteúdos os discentes tinham sobre a escrita de correspondência por meio da análise comparativa de textos. Os textos analisados foram:

Figura 01: Textos Analisados.

| | |
|--|---|
| <p>Ana Alonso Martín C/Gaviotas, nº23 44025 Teruel</p> <p style="text-align: right;">Sergio Lozano Egea C/Fauna y flora, nº10, 4ºC 44022 Teruel</p> <p style="text-align: right;">Teruel, 12 de diciembre de 2009.</p> <p>Estimado Sergio Lozano: Tras haber superado la prueba de acceso que realizó el pasado mes de octubre me complace comunicarle que ha sido admitido en el curso de teatro. Las clases comenzarán en enero del año que viene, momento en el cual deberá haber cumplimentado su matrícula.</p> <p>Atentamente, Ana Alonso Martín</p> | <p style="text-align: right;">Tenerife, 10 de diciembre de 2009.</p> <p>¡Hola Sergio!</p> <p>¿A que no esperabas una carta mía? Pues ya ves que he decidido a escribirte hoy, porque ahora tengo todo el tiempo del mundo. ¿Sabes por qué? Resulta que hace unos días, jugando al fútbol me hice un esguince y tengo que descansar en casa durante dos semanas. Estos días estoy leyendo mucho y también veo la televisión, aunque no me gusta demasiado. Por las tardes siempre viene alguien a verme y eso es lo que más me gusta. Por cierto, ¿sabes con quién me encontré el otro día? Con Lorena, la prima de Víctor. Me dijo que va a vivir un año aquí en Tenerife. A mí me dio mucha alegría porque es una chica muy simpática. En cuanto me recupere del esguince iré a verla a su casa.</p> <p>Un abrazo, Teo</p> |
|--|---|

Disponível em: <<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1285589414/contido/index.html>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

As respostas sugerem que os discentes não apresentam domínio dos conceitos solicitados na assertiva: *em relação à linguagem, à estrutura e ao contexto de uso*. Essa análise se baseia nas respostas incompletas apresentadas por todos os discentes. As respostas dos participantes chamaram nossa atenção para a necessidade de uma atividade proposta que poderia facilitar a aprendizagem. As respostas evidenciam que os alunos não têm domínio dos conceitos necessários em relação à linguagem, estrutura e contexto de uso. Eles ora focam na linguagem (Flávia e Rosinha), ora em sua estrutura (Maria e Pereira Assis), ora no contexto de uso e, em alguns casos, o fazem de modo equivocado (Rosinha, Maria e Pereira Assis). Seguem, no quadro 1, as respostas dos discentes conforme recorrência de informações:

Quadro 1: Respostas dos participantes à questão 4.

| Linguagem | Estrutura | Contexto de uso |
|--|---|---|
| - Texto A - Uma linguagem formal - usa em cartas mais sociais; texto B - Uma linguagem informal -usa no dia a dia. (Rose) - O primeiro texto é mais utilizado na escola, é formal. O segundo é mais informal, texto utilizado em mensagem de correio eletrônico entre amigos. (Sara) - O primeiro texto é mais formal e foi utilizado para um comunicado que a pessoa havia sido aprovado em um curso de teatro e teria que fazer sua matrícula. Já o segundo é mais informal, pois se trata de uma pessoa que naquele momento estava mais desocupado e iria escrever naquele momento. (Marla) | - A estrutura do texto A é uma linguagem mais formal. A estrutura do texto B é uma linguagem mais coloquial. (Flávia) - A estrutura do texto A é uma linguagem mais formal. Em B, a linguagem é coloquial, que se vê nos textos na escola. (Rosinha) - O texto A tem estrutura de texto mais formal, usando vocabulário correto para o momento. O texto B tem sua estrutura mais informal utilizado para falar com pessoas mais íntimas. (Lima) - A estrutura de texto A: é formal. A estrutura de texto B: é coloquial. (Belinha) | - A escrita de texto "A" é formal, é mais usada em escritórios. A escrita do texto "B" é coloquial usado em conversas de celular. (Maria) - Os dois textos apresentam diferentes estruturas: Um formal e outra informal. No texto informal, a linguagem é mais usual entre amigos e família; o outro é usado em ambientes de trabalho. (Assis Pereira) |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do questionário.

Para superar as dificuldades identificadas, sugerimos que a sequência didática busque explorar os conceitos que os participantes não dominam por meio do uso de imagem e análise de textos. O estudo de textos-alvo, segundo Hyland (2004) corroborando Dean (2008) e Devitt (2009), ajuda o aprendiz a manejar as ferramentas linguísticas e retóricas para ter acesso à potencialidade dos gêneros da cultura dominante, a revelar *o porquê* de os escritores realizarem certas escolhas linguísticas e retóricas e outras não. Enfim, os textos-alvo podem auxiliar o aprendiz a *como* usar, efetivamente, gêneros. Isso pode ajudar estudantes a perceberem as exigências de sua comunidade discursiva de lugar e da comunidade discursiva alvo.

Considerações Finais

A importância de se ter uma proposta aplicada com fins pedagógicos reside no fato de instrumentalizar o discente para a produção e recepção de textos com fins específicos, de modo que eles consigam produzir um texto mais próximo ao modelo em estudo. Há também a necessidade de formar leitores que consigam identificar os argumentos do texto e, dessa forma, realizar uma leitura mais significativa.

Referências

- BENESCH, S. Needs Analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. In: **TESOL Quarterly**, v. 30, 1996. p.723-738.
- DEVITT, A. J. Teaching Critical Genre Awareness. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). **Genre in a changing world**. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 337-350.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Natureza do conhecimento científico. In.: **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983, cap. 1, p. 5-20.
- CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In.: CINTRA, A. M. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: reflexão e ação. São Paulo: EDUC, 2008, p.59-72.
- DEAN, D. **Genre theory**: teaching, writing, and being. Illinois: National Council of Teachers of English, 2008, p. 10-59.
- HYLAND, K. **Genre and second language writing**. United States of America: University of Michigan Press, 2004, p. 11-30.
- SONGHORI, M. H. Introduction to needs analysis. In: **English for Specific Purposes World**, [s.l.], v.7, n. 4, 2008.
- SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes: I. Métodos. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.