

A RELEVÂNCIA DE UMA ABORDAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS NO CURSO DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

THE RELEVANCE OF AN ENGLISH LANGUAGE APPROACH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN NURSING

¹Suzana do Nascimento Santos

²Rogério Neves

¹PROPGPEC Colégio Pedro II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3871-6296>. E-mail: suzana.do.nascimento@gmail.com.

² Colégio Pedro II - Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7167-0405>. E-mail: rcn.42@hotmail.com.

Artigo submetido em 16/08/2021, aceito em 18/05/2023 e publicado em 19/05/2023.

Resumo: A abordagem de língua para fins específicos pressupõe uma análise de necessidades criteriosa. Esta pesquisa apresenta como foi possível detectar as necessidades apresentadas pelos discentes do curso de ensino médio técnico em enfermagem de uma escola pública federal. O estudo é qualitativo, do tipo estudo de caso exploratório, baseado na observação direta do comportamento dos alunos. Os documentos relacionados ao ensino médio técnico e a abordagem de língua para fins específicos serviram de fundamentação teórica. A geração de dados ocorreu a partir de questionários mistos e rodas de conversa, analisados e interpretados segundo a análise de conteúdo de Bardin. Pretendemos neste estudo, apontar a relevância que esta abordagem tem na formação dos alunos para o trabalho e para a vida.

Palavras-chave: ensino médio técnico em enfermagem; língua para fins específicos; análise de necessidades.

Abstract: The language for specific purposes approach demands a careful needs analysis. This research shows how it was possible to detect the needs presented by students in the secondary vocational education in nursing at a federal public school. The study is qualitative, an exploratory case study, based on the direct observation of students' behavior. Documents related to the secondary vocational education and the language for specific purposes approach served as a theoretical foundation. The generation of data was carried out through the use of mixed questionnaires and conversation circles, analyzed, and interpreted according to Bardin's content analysis. In this study, we intend to point out the relevance that this approach has in the students' education for work and life.

Keywords: secondary vocational education in nursing; language for specific purposes; needs analysis.

1 INTRODUÇÃO

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

Este artigo surge da inquietação em despertar nos estudantes, do ensino médio técnico, o interesse pelo aprendizado da língua inglesa proporcionando-lhes experiências nas quais os conteúdos ministrados lhes fossem significativos e contribuíssem para sua formação para o trabalho e para a vida na área de enfermagem. Constatamos que há, segundo os alunos, uma lacuna na oferta da abordagem da língua para fins específicos (doravante LinFE¹) no ensino médio técnico em enfermagem.

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

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

Segundo a autora, os alunos não entendem a finalidade de estarem aprendendo uma língua estrangeira, que não desenvolve um programa montado, especificamente para eles, e o docente não se sente confortável em requerer deles os conteúdos de forma mais efetiva. Desta forma, o professor trabalha com a sensação de que o aluno, por não crer no que aprende, demonstra menosprezo pelo conteúdo que está sendo ministrado durante a aula.

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

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

pesquisador da própria prática e somente a reflexão sobre a sua ação poderá estimulá-lo e, também, seus alunos a refletirem sobre motivo de estarem ensinando e aprendendo a LI.

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

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

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

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

Bedin (2017), com base nos pressupostos teóricos da LinFE, apresenta possibilidades ao se escolher trabalhar com esta abordagem, entre elas: a realização da análise de necessidades, o atendimento das necessidades nos contextos de atuação dos discentes, a restrição de tempo do curso, a clareza nos objetivos, a seleção de conteúdos para cada situação e a comunicação na língua alvo. Há, desta forma, a possibilidade de o discente vivenciar situações que poderão ser utilizadas em sua prática profissional ao mesmo tempo que desenvolve suas práticas de linguagem.

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

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

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

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

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

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

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

Anos antes, Rosinda Ramos (2006) já advertia para o posicionamento que o professor de línguas deve imprimir em suas aulas para minimizar estes sentimentos negativos. Para esta autora, o docente, como participante direto no contexto escolar, precisa ter uma postura crítica perante o mundo, sobretudo, em sua sala de aula.

Alinhada a este pensamento, Duboc (2014) acrescenta que, em um mundo globalizado onde se tem acesso a diferentes formas de ser, agir e pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno; pois no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, aprende-se junto com ela, os aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos. Esta autora adverte que as brechas são momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar sobre um cenário estável visando a possibilidade de transformação deste.

Tal posicionamento crítico é esperado não apenas do aluno, mas também do professor de línguas por ser uma maneira eficaz de exercer sua postura política e pedagógica. Sabemos que o docente não é encarregado somente de ensinar os aspectos linguísticos do idioma, mas também de auxiliar seus alunos no processo de provocação daquilo que é considerado homogêneo para a sociedade. Cabe, portanto, ao professor incluir a construção de sentidos para

além do material didático, articulando saberes escolares às questões sociais que venham a contribuir para a cidadania de seus alunos.

Dentro deste amplo espectro, a pesquisa que foi conduzida, legitimou-se, à medida que introduziu estratégias na forma de abordar a leitura de textos em LI aos alunos do ensino médio técnico em enfermagem, diferente daquela que lhes era apresentada, de forma descontextualizada, em seus materiais didáticos. Acreditamos que a abordagem de LinFE pode, de certa forma, os incentivar a problematizar e refletir sobre como a leitura faz parte de suas práticas sociais e, como ao ter o domínio dela, eles podem favorecer tanto os seus letramentos científicos, quanto as suas atualizações na área de estudo e futura atuação, a Enfermagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa relatada foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O *campus* da pesquisa foi o Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem (doravante CTENF) de uma escola pública federal, localizada no Rio de Janeiro.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso exploratório, baseado na observação direta do comportamento de vinte e seis alunos do CTENF. Serviram de fundamentação teórica os documentos relacionados ao ensino médio técnico em enfermagem e a abordagem de língua para fins específicos. As necessidades dos discentes foram percebidas através dos dados gerados a partir de questionários mistos e rodas de conversa aplicados, que foram analisados e interpretados seguindo a análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011). Dois docentes do CTENF também contribuíram através de entrevistas semiestruturadas para compor a análise de necessidades relatada pelos alunos.

O percurso do estudo foi construído considerando a realidade do CTENF, a abordagem de LinFE e os resultados da análise de necessidades levantada junto aos alunos.

2.1 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO

No Brasil, há intenso debate entre os educadores sobre a dissociação entre ensino propedêutico e técnico (FRIGOTTO, 2005). Segundo o autor, isto, provavelmente, ocorre devido a um pensamento arraigado na sociedade, que visa à manutenção e ao aprofundamento das diferenças das classes sociais, reforçando uma mentalidade que vislumbra que alguns trabalhadores são destinados a pensar e, outros, a executar.

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

a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à

cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 03)

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

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

Marx (1982) já havia pensado em uma sociedade mais igualitária com oportunidade de trabalho para todos. É certo que não pensou a formação técnica para fins pedagógicos, pois sua preocupação estava centrada na relação humana com o trabalho, com a produção, com o mercado e com a distribuição do capital. Este autor criticava a forma de trabalho alienado imposta pelo capitalismo, pois nele o trabalhador não se identifica com o produto resultante do seu labor.

Torna-se relevante, portanto, a superação desta condição para que haja a possibilidade de aprender e compreender com as próprias experiências e com seus processos laborais, capacitando este trabalhador a refletir sobre suas práticas diárias. Desta forma, o trabalho não deve escravizar e muito menos alienar; pois há nele um princípio educativo.

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

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

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

No ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) ficam estabelecidas as diretrizes e as bases da educação nacional com vistas a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica (EPT).

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

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

Como o foco desta pesquisa é o CTENF, saliento o que Ramos e Costa (2017) relatam em seus estudos sobre a necessidade primordial da formação de técnicos em enfermagem, os quais precisam estar preparados para que possam atuar como agentes na promoção da saúde, na prevenção das doenças e na recuperação dos que adoecem. Os autores alertam que devemos preparar esses futuros profissionais para que atuem em um mercado de trabalho que leve em consideração uma convivência satisfatória tanto com o ambiente profissional quanto com as demandas que o trabalho venha-lhes oferecer.

Sendo assim, o CTENF apresenta para o jovem uma possibilidade que colabora tanto para sua sobrevivência econômica, quanto para sua inserção social; além de evidenciar uma proposta educacional integradora dos campos do saber na perspectiva, de desenvolvimento pessoal e de transformação da realidade social, na qual este jovem está inserido. Santiago (2014), que estudou os egressos desta modalidade, salienta que há, nas unidades de saúde, uma urgência por técnicos mais críticos e criativos na produção de cuidados com a saúde, que tenham um compromisso social de mudanças e que sejam menos centrados em apenas executar procedimentos e técnicas assistenciais.

Assim sendo, os alunos do CTENF estão expostos à uma perspectiva de saúde que proporciona a eles conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação profissional; porém estes discentes relataram que existe uma lacuna no que diz respeito ao ensino de LI na sua preparação para o mundo do trabalho que os habilitem a exercer esta atividade profissional com vistas à atuação junto à realidade e foi, nesta lacuna, que fizemos a intervenção com a abordagem de LinFE.

2.2 A ABORDAGEM DE LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFÉ)

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

Segundo estes estudantes, aquele modelo de abordagem para fins gerais, que vinha sendo adotado, desde o ensino fundamental I, não lhes parecia adequado naquele momento em que se preparavam na escolha de seu futuro profissional. Eles levantaram situações, dentro das aulas do curso técnico em enfermagem, na qual a abordagem para fins gerais, não os atendia. Inquietou-me saber que a abordagem que lhes era apresentada não atendia às suas necessidades na especificidade da enfermagem.

Foi sugerido pelo discentes que as aulas de LI passassem a ter um ensino de inglês mais voltado para as necessidades e a realidade daquele grupo, ou seja, que levassem em consideração mais especificamente o público a que se destinavam: alunos do CTENF. Pude perceber que a demanda apresentada pelos alunos, ia ao encontro do que a abordagem de LinFE se propõe que é estar vinculada a um contexto profissional e acadêmico considerando, através da análise das necessidades, as metas específicas e a escolha das habilidades linguísticas que serão trabalhadas, pautada no grupo de alunos dentro do propósito do curso.

Cristovão e Beato-Canato (2016) afirmam que houve um aumento significativo de instituições que passaram a ofertar uma abordagem para os fins específicos nos cursos de formação de técnicos vinculados à educação profissional e tecnológica (EPT) de nível médio devido às crescentes relações internacionais estabelecidas com o Brasil e às mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais. Contudo, as autoras relatam que apesar de existirem estudos e propostas relacionados aos fins específicos há anos, ainda persiste uma carência de um olhar mais atento sobre como esta abordagem atende às necessidades dos discentes, na construção cidadã para o mundo do trabalho e para a sociedade. Decidi seguir os conselhos de Cristovão e Beato-Canato para que cada professor de curso de ensino médio técnico analise as necessidades da língua, junto aos seus alunos, antes do início de cada curso.

Pensando nestas necessidades, Rajagopalan (2013a) afirma que, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a mudança mais significativa que um país pode propor é a forma como o ensino se torna um desdobramento da política linguística que é posta em prática. Portanto, a LI sendo considerada uma língua universal, ainda impera como o idioma para a divulgação do conhecimento científico, visto que é usada no cenário da tecnologia e da comunicação global, que são os locais nos quais a informação circula na atualidade. Com isso, ao se apropriar da LI, o estudante se insere no seletor grupo que adquire e divulga este conhecimento. Se pensarmos no local onde essa pesquisa foi aplicada, encontramos um solo fértil para divulgação deste conhecimento científico.

Apesar de termos o conhecimento de que a utilização da abordagem de LinFE protagoniza o aluno, cabe ao professor desempenhar o papel de facilitador nesse processo de construção. É o docente que levanta as necessidades, acompanha e auxilia seu estudante até que este assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento ao demonstrar estar apto a realizar as atividades de forma autônoma.

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

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

2.3 A ANÁLISE DE NECESSIDADES

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

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

Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades, o fato é que, nos cursos para fins específicos, os estudantes, geralmente, são conscientes delas. Assume-se assim que não é a natureza da necessidade que distingue os cursos, mas sim a conscientização da situação alvo, que é a aquela na qual o aprendiz irá fazer uso da língua, e da qual os resultados contribuirão para elaboração do curso que será desenvolvido para ele.

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

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

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

Rosinda Ramos (2004) advoga a necessidade de mudança, nos olhares e nos fazeres em sala de aula, e defende a implementação da aplicação de gêneros textuais na abordagem de LinFE. Segundo a autora, é essencial fazer um levantamento e um estudo dos gêneros para que se possa pensar: no planejamento, no desenvolvimento de cursos e nas unidades didáticas que serão utilizadas ou criadas para as necessidades que os alunos apresentem.

A autora sugere três aspectos fundamentais que o professor deve considerar para trabalhar os gêneros textuais: a contextualização do texto, as estruturas genéricas e o uso de textos autênticos e aponta, ainda, a adoção de etapas do trabalho de planejamento docente divididas em apresentação, detalhamento e aplicação. Estas etapas docentes serão detalhadas a seguir.

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

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

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

Como este estudo foi realizado com os alunos da enfermagem, foi importante considerar a recomendação de Lacerda (2016) acerca do ensino de LinFE para profissionais de saúde. Segundo ela, devido à grande quantidade de leitura na qual são expostos, ao longo de sua carreira, necessitam de um aporte maior nessa habilidade; porém sabemos que cada contexto é único para a abordagem e, por este motivo, avaliamos as necessidades através da aplicação de questionários mistos e rodas de conversa. Os dados gerados serviram a diferentes propósitos; entre eles, descobrir quais eram as reais necessidades dos discentes e, a partir delas, construir a sequência didática, nomeada SD Asas, que introduziu algumas estratégias de leitura de gêneros textuais compatíveis com a abordagem de LinFE.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise dos dados gerados dos vinte e seis discentes do CTENF pelos questionários mistos e rodas de conversa pré e pós aplicação da SD Asas, fez-se necessária a realização de entrevistas semiestruturadas com as duas docentes do CTENF, na qual, uma delas, atua também como coordenadora do curso, a fim de complementar os dados gerados pelos discentes. Devido às limitações impostas à pesquisa pela pandemia da Covid-19, ocorrida ao longo do ano de 2020, a pesquisa precisou se adaptar às formas não presenciais para realizar as entrevistas, utilizando-se de recursos de videoconferência para contatar as participantes e receber suas respostas.

Todos os dados gerados por meio dos instrumentos: questionário misto, rodas de conversa com discentes, além da entrevista semiestruturada com as docentes foram analisados a partir da metodologia de análise de dados de pesquisa qualitativa em educação de conteúdo sugerida por Bardin (2011). A escolha se deu visto que a autora apresenta um conjunto de

técnicas de investigação das comunicações pessoais que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e de indicadores, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Ressaltamos que na utilização da técnica de análise de conteúdo, foram utilizadas as seguintes fases sugeridas pela autora: pré-análise, que se constitui na organização e na leitura flutuante do primeiro contato com os dados gerados para o *corpus* da análise; exploração do material, na qual foram escolhidas as unidades de codificação que incluíram palavras, sentenças ou orações, para que fosse feita a escolha das unidades de registro, das quais emergiram as categorias por classificação e agregação, a partir do agrupamento de elementos com características comuns e, por fim, o tratamento dos resultados que é a fase na qual se faz a inferência e interpretação para que os resultados se tornem significativos e válidos. Assim sendo, apresentaremos a seguir os resultados e as interpretações deles.

Em relação ao perfil dos estudantes, constatamos que suas idades encontram-se entre 16 e 20 anos, o que não apresenta diferenças significativas, do ponto de vista etário, dos demais alunos do ensino médio regular. No que diz respeito às suas autodeclarações em relação ao sexo, vinte e três alunos se declararam do sexo feminino. Confirmam-se dados apresentados por Santiago (2014) de que as mulheres são a maioria nos cursos técnicos de enfermagem.

Ao serem questionados acerca do motivo que leva os alunos a optarem pelo ensino médio técnico, 92% declararam seu interesse pela área de saúde e a facilidade de empregabilidade após o término da educação técnica, evidenciamos as categorias temáticas - Saúde e Trabalho.

Sobre o desejo de continuar sua formação superior na área de saúde após o término do curso, 85% dos participantes declararam desejar continuar seus estudos na área da saúde. Este fato, parece demonstrar que a decisão por estudar no CTENF não ocorre forma aleatória ou inconsequente, mas parece guardar uma estreita relação com seus desejos de ter uma profissão e seguir suas vidas acadêmicas.

A respeito da importância da leitura em LI, 85% dos alunos declararam que esta é relevante na compreensão dos textos técnicos em LI e como motivadora para a conquista de resultados satisfatórios para as necessidades, por eles apresentadas, dentre as mais relevantes, estavam relacionadas as categorias - Letramento científico pessoal e Trabalho.

Quando questionados sobre o grau de confiabilidade que sentiam ao serem expostos a uma situação na qual a LI lhes era requerida no cotidiano da enfermagem, 43% responderam que se sentem totalmente desconfortáveis e 30% parcialmente desconfortáveis, relacionando seus sentimentos as categorias de - Desconforto e Incapacidade. A língua inglesa parece ser um entrave que gera sentimentos negativos na maioria dos alunos do CTENF. Os que apresentaram sentimentos positivos foram aqueles que declararam ter estudado a LI fora da instituição escolar, ou aqueles que são audazes em utilizar a língua mesmo cientes de que não a dominam.

O questionamento seguinte gerou dados interessantes. No questionário, 25 alunos relataram, a princípio, que não havia material de leitura, em LI, no CTENF; porém, na roda de conversa, o único respondente afirmativo os lembrou dos artigos, das bulas e de outras demandas que surgem, em seus estágios e nos estudos individuais, para a atualização na enfermagem. Todos concordaram com este aluno e disseram que haviam pensado, especificamente, nos materiais entregues pelos professores das disciplinas do CTENF.

Do total dos 26 alunos, 84% relataram utilizar o recurso de tradutor online para entender os textos técnicos em LI; porém declararam que consideram as categorias - Léxico Técnico, Coesão e Coerência - os maiores entraves para a leitura inteligível dos textos traduzidos pelos recursos, por eles, utilizados. Acreditamos que a tradução pode vir a ser inadequada ou ineficaz na funcionalidade do texto técnico, o que pode comprometer de forma substancial o seu sentido final e causar os sentimentos de estranheza relatados pelos participantes.

Quando interrogados acerca do conhecimento das nomenclaturas inglês instrumental ou inglês para fins específicos, 57% desconheciam tais termos e os 43% que já haviam ouvido a respeito, as relacionaram as categorias - Realização de tarefas técnicas específicas em LI e Habilidade linguística de leitura. Tais constatações demonstram que a abordagem ainda se cerca de mitos como apresentado por Rosinda Ramos (2005) de que só pode ser aplicada ao ensino técnico e desenvolver, exclusivamente, a habilidade de leitura. É a análise de necessidades que apontará as habilidades linguísticas que são essenciais para aquele grupo.

Ao serem indagados sobre o desejo de terem um módulo de LinFE na estrutura curricular do CTENF, 61% se manifestaram favoráveis; porém, os 39% que responderam negativamente, expuseram, na roda de conversa, que este trabalho poderia ser feito na disciplina de LE que possuem no ensino médio concomitante, sem a necessidade de inclusão de mais uma disciplina no CTENF. Os alunos relataram as categorias de - Leitura e Produção oral – como as essenciais às suas realidades pessoais e profissionais. Este conhecimento foi de grande valia para determinar os objetivos específicos que o módulo autoral SD Asas deveria atingir e, conseqüentemente como se daria a sua construção, a qual priorizou a habilidade de leitura.

Para 100% dos discentes a leitura de textos técnicos em LI é apontada como essencial na valorização profissional do técnico em enfermagem, destacam-se as categorias – Empregabilidade, Atualização, Formação e Sucesso Profissional. Segundo eles, há uma demanda por profissionais que dominem a LI; especialmente para a habilidade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa relacionados aos gêneros textuais - editorial, cartaz, pôster, bula de remédio, notícia, blog e artigo científico. Tais gêneros configuram como os mais comuns e frequentes, em seu universo como futuros técnicos de enfermagem, dentro da função social específica que ocorre nas ações cotidianas dos envolvidos na área de enfermagem e saúde, bem como, nas intenções comunicativas que a eles são apresentadas. Por este motivo, privilegiamos a apresentação de estratégias de leitura específicas destes gêneros que visavam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do estudante do CTENF tendo em mente o seu letramento científico na SD Asas.

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

As entrevistas que foram conduzidas com as docentes confirmaram muitos dos dados gerados pelos discentes. Segundo elas, é relevante que os alunos sejam apresentados aos textos técnicos nas disciplinas de língua estrangeira visto que são essenciais para sua atualização, empregabilidade e aprofundamento pessoal. Uma das docentes relatou que, seu

desconhecimento da LI, a impede de aprofundar seus estudos em textos atualizados; visto que necessita que alguém traduza estes textos que ficam, muitas vezes, ininteligíveis apenas com um tradutor online. Segundo ela, tudo que é novidade nos experimentos da ciência sai primeiro em LI; portanto na abordagem de LinFE é essencial que a leitura seja privilegiada.

Ambas relataram que saber línguas estrangeiras é sinônimo, dentro da área de saúde, de empoderamento pessoal e profissional. Estes profissionais atingem as melhores posições nas unidades de saúde e são convidados a representar tais unidades em congressos e seminários. A outra docente relatou que esta lacuna de abordagem de LinFE não é exclusividade dos cursos técnicos, mas também das graduações na área de enfermagem. Nenhuma delas teve qualquer módulo/disciplina voltado para esses fins em suas graduações ou especializações.

As categorias, apresentadas acima, demonstram haver uma demanda de língua inglesa na enfermagem tanto no ambiente de trabalho quanto nos desejos e necessidades apresentados pelos futuros técnicos do CTENF. Contudo, no Brasil, de acordo com os documentos oficiais, há uma recomendação de ensino das línguas para fins gerais, negligenciando, muitas vezes, os interesses, desejos e necessidades dos alunos.

Por meio das considerações trazidas pelos alunos na roda de conversa pós implementação da SD Asas, ficou evidente que a abordagem de LinFE é capaz de gerar respostas significativas no que diz respeito à contribuição para o letramento científico e ao envolvimento emocional dos discentes. Foram recorrentes as categorias - Interação e autonomia, SD desenhada para este curso, Representatividade, Aproximação linguística, Aporte da abordagem LinFE significativo.

O levantamento de necessidades, das lacunas e dos desejos dos discentes é por vezes considerado como não relevante para o desenho das ementas curriculares de línguas. Portanto, percebemos que há uma lacuna entre o que vem sendo ensinado nas instituições de ensino e o que os alunos realmente necessitam em suas formações pessoal e profissional. Por este motivo, sugerimos, nesta pesquisa, que esta situação seja reavaliada no que diz respeito aos referenciais estabelecidos para os cursos técnicos de enfermagem para que haja um olhar mais atento a essas possibilidades de se abordar as línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar, a partir dos resultados, que as aulas de língua inglesa que vem sendo ministradas aos alunos do CTENF estão distantes tanto de suas necessidades quanto da criticidade e reflexividade que se esperam de uma formação técnica.

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

A criação da SD Asas visou contribuir na construção mais participativa do letramento científico dos alunos a partir do momento que ela propiciou que os alunos se tornem

protagonistas de seus percursos formativos ao terem uma abordagem focada, relevante e desenhada para eles.

Os discentes se sentem valorizados e o profissional, que planejou, produziu, pesquisou e avaliou o material, pode ter uma visão mais globalizada das intervenções que são feitas durante a aplicação do material delineado para seu grupo tendo, em mente, os objetivos traçados e que devem ser alcançados por eles. O professor deve, inclusive, dependendo das considerações e avaliações feitas por seus estudantes, realinhar a trajetória inicialmente estabelecida, readequando as atividades propostas. Sabemos que a função de uma boa análise de necessidades é fornecer as informações relevantes e pertinentes para a produção de uma ementa, o mais condizente possível, com o propósito dos alunos ou do grupo.

Acreditamos que a escuta aos alunos se faz necessária, pois poderia ampliar as possibilidades de escolha no que julgassem ser mais adequado ao seu processo de ensino-aprendizagem na área de linguagens. Este olhar mais atento poderia propiciar que o ensino de LE fosse aplicado em contextos ampliados que visem oportunizar aos discentes: o exercício pleno de sua cidadania; a resolução das demandas complexas da vida cotidiana e a corresponsabilidade nos seus diferentes processos de letramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.12, no.2, Belo Horizonte apr. /jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIN, M.C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades.** Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA_CAMILA_BEDIN_rev.pdf>. Acesso em: 08 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC,2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Base para a Educação Profissional Técnica.** Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 5 out. 2019.

CELANI, M. A. A. **Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula.** In: _____. (Org.). Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: Trabalho necessário. Ano 3, número 3, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes, BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol. 32, no.1, jan.-abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100045&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DUBOC, A.P.M. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras.** In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R.F. (Orgs.). Letramento em terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes, 2014, pp. 209-229.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LACERDA, Jacqueline Rose Di. **Ensino de inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-t para profissionais da saúde.** 2016. 206 f. Dissertação Mestrado em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3613077> <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5963>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Difel, 1982.

OCHIUCCI, M.S.M. **Do Projeto Nacional de Inglês Instrumental ao LinFE: A contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos – A aventura continua.** In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.). Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41, p. 17-29, 2015.

PERIN, Jussara. **O ensino/ aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal.** In: Gimenez, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública. Pelotas: EDUCATT, 2005, pp 143-157.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O ensino de línguas como parte da macro política linguística.** In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). Linguística aplicada e ensino: língua e literatura. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, pp. 47-73, 2013a.

RAMOS, João; COSTA, Maria Adélia da. **Formação Profissional dos Técnicos em Enfermagem frente a Reforma do Ensino Médio: tecnicista ou politécnica?** IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN de 24 a 27 de julho de 2017, Campus Natal Central- IFRN. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A35.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RAMOS, R.C.G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos.** The ESpecialist, 2004, p. 107-129.

RAMOS, R. C. G. **Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro.** In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006.

RAMOS, R.C.G. **De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil.** In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da (Org.). Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTIAGO, L.M.M. **Curso técnico em enfermagem integrado ao ensino médio: caracterização e trajetória profissionais dos egressos, por meio da utilização de redes sociais.** 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Campus Sobral, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_6e1cbb3a4317bac8a240c3de7b87635b>. Acesso em: 12 set. 2018.

SCHEYERL, Denise. **Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas. Parábola, São Paulo, pp.125-139, 2009.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.